

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Martina Lišková

Proměny konceptu gramotnosti

Changes of the Literacy Concept

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2013

Vedoucí práce:

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat zejména vedoucímu práce
PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za jeho podporu a mnoho cenných rad při vedení
diplomové práce.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....
V Praze dne 12.10.2013

.....
Martina Lišková

Abstrakt:

Práce je věnována proměně konceptu gramotnosti. Představuje pět nejdůležitějších koncepčních rámců. Jedná se o míru ngramotnosti, funkční gramotnost, koncept Paula Freira, New literacy studies a rámec informační gramotnosti. Gramotnost může být definována jako schopnost čtení a psaní, jako sada základních dovedností nebo jako kompetence. Díky vlivu OECD je dominantním koncepčním rámcem funkční gramotnost, která je pojatá jako kontinuum a je zaměřená převážně na ekonomické výstupy. Vliv OECD posílila zejména mezinárodní měření IALS, ALL, PIAAC, PISA a LAMP. Vlivná jsou též měření TIMSS a PIRLS organizace IEA. Práce shrnuje nejdůležitější kritické připomínky k metodologii i interpretaci výzkumů OECD. Přibližuje trendy v aktivitách OECD, UNESCO a Evropské unie. Na základě sociokulturního přístupu navrhuje několik doporučení, jak by ke gramotnosti a jejímu měření mohly přistupovat státy a organizace. Práce vychází z materiálů organizací UNESCO, OECD, IEA, WB, dále z dokumentů Evropské unie a z prací zahraničních i domácích výzkumníků.

Klíčová slova:

gramotnost, funkční gramotnost, Paulo Freire, sociokulturní koncept, kompetence, mezinárodní výzkumy IALS, ALL, PIAAC, PISA, LAMP, TIMSS a PIRLS, vzdělávací politika

Abstract:

This paper treats changes of the literacy concept. It presents five most important conceptual frameworks, such as literacy rate, functional literacy, Freirean framework, New literacy studies and literacies of information. Literacy can be defined as the ability to read and write, as a set of basic skills or as competencies. Because of OECD's influence, the functional literacy concept is the most powerful one. Literacy involves a continuum and is oriented mostly towards economical outputs. Influence of OECD is supported by the international surveys IALS, ALL, PIAAC, PISA and LAMP. The surveys TIMSS and PIRLS organized by IEA are influential as well. This paper summarizes the most important critical reviews to the OECD's methodology and to the interpretation of the results. It also comments current activities of OECD, UNESCO and European union. Based on the socio-cultural framework, it brings in several recommendations how states and organizations could approach literacy and its assessment. The paper relies on the documents of UNESCO, OECD, IEA, the World Bank, the European union and on the published works of foreign and local experts.

Keywords:

literacy, functional literacy, Paulo Freire, socio-cultural framework, competencies, international literacy survey IALS, ALL, PIAAC, PISA, LAMP, TIMSS and PIRLS, educational politics

Obsah

0 Úvod	8
1 Gramotnost	10
1.1 <i>Pojem gramotnost</i>	10
1.1.1 Pojem gramotnost v anglofonním a frankofonním prostředí	10
1.1.2 Pojem gramotnost v českém prostředí	12
1.2 <i>Vývoj pojetí gramotnosti v západních zemích do druhé světové války</i>	15
1.3 <i>Koncepční rámce gramotnosti po druhé světové válce</i>	18
1.3.1 Míra gramotnosti, negramotnosti	20
1.3.2 Funkční gramotnost	22
1.3.3 Koncept podle Paula Freira	24
1.3.4 Sociokulturní rámec – New Literacy Studies	25
1.3.5 Informační gramotnosti	27
1.4 <i>Vývoj pojetí gramotnosti po druhé světové válce</i>	29
1.4.1 Základní dovednosti	30
1.4.2 Kompetence	33
2 Měření gramotnosti	37
2.1 <i>IALS - International Adult Literacy Survey</i>	40
2.2 <i>ALL - Adult Literacy and Life Skills Survey</i>	43
2.3 <i>PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i>	46
2.4 <i>LAMP - Literacy Assessment and Monitoring Programme</i>	48
2.5 <i>TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study, PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study</i>	50
2.6 <i>PISA - Programme for International Student Assessment</i>	51
3 Ohlas mezinárodních výzkumů	54
3.1 <i>Kritické připomínky ke koncepci výzkumů</i>	54
3.2 <i>Kritické připomínky ke zveřejnění a interpretaci výsledků</i>	62
3.3 <i>Přístupy OECD, UNESCO, EU ke gramotnosti a aktuální trendy</i>	74
3.3.1 OECD	76

3.3.2 UNESCO	78
3.3.3 Evropská unie	82
3.3.4 Aktuální trendy	84
3.4 Doporučení	87
4 Závěr	93
5 Seznam použitých zkratk	96
6 Soupis bibliografických citací	97
7 Přílohy	108

0 Úvod

S pojmem gramotnost se setkáváme v různých kontextech a v mnoha odvětvích lidské činnosti. Zajímá odborníky z oblasti vzdělávání i laiky, protože problematika gramotnosti již vešla do povědomí široké veřejnosti. Je to téma, kterým se zabývají vlády i mezinárodní organizace a které je obsahem mnoha politických dokumentů. Míra negramotnosti je předmětem výzkumu a sledovaným indikátorem rozvoje zemí. Vedle pojmu gramotnost je často zmiňována funkční gramotnost. V podobě funkční negramotnosti je nejčastěji tematizována ve vztahu k vyspělejším zemím. Gramotnost se objevuje v souvislosti s koncepcí rozvoje lidského kapitálu. Mezinárodní organizace předpokládají pozitivní dopady vyšší úrovně gramotnosti na život jedince i blahobyt společnosti. Organizace i jednotlivé státy pracují s tezí, že vyšší vzdělání je předpokladem vyšší gramotnosti, že vyšší gramotnost přispěje k lepší produktivitě a ekonomické síle země, k vyšší zaměstnatelnosti jedinců a že může fungovat jako prevence negativních sociálních jevů. Zároveň se v posledních letech začal objevovat pojem gramotnost doplněný o přívlastky a vztažený ke kompetencím v různých oborech. Hovoří se například o počítačové gramotnosti, zdravotní či finanční gramotnosti. Gramotnost se objevuje v politických proklamacích i systémových opatřeních. Velkou měrou k tomu přispívá zveřejňování výsledků výzkumů. Veřejnosti jsou předkládány nejrůznější žebříčky gramotnosti vytvářené na základě přímého měření. Měření jsou prezentována jako objektivní zjištění úrovně gramotnosti.

Cílem mé práce je popsat a rozebrat vývoj pojetí gramotnosti v rozvinutých zemích a nalézt faktory, které ho ovlivňovaly a vedly k současnému stavu. Na příkladech konkrétních výzkumů přiblížím postoj nejdůležitějších mezinárodních organizací UNESCO, OECD a IEA. Položila jsem si otázku, jaké důvody vedly k tomu, že jejich činnosti jsou realizovány v duchu jediného převládajícího konceptu gramotnosti, a proč se gramotnost stala tak důležitou a je v centru zájmu organizací OECD a UNESCO. Pracuji s hypotézou, že zájem o gramotnost těchto aktérů je formován převážně ekonomickými cíli. Budu ji ověřovat pomocí rozboru obsahu zveřejněných dokumentů. Zajímá mě, jakým způsobem jsou ekonomické ukazatele země propojeny s gramotností a zda je toto propojení nezpochybnitelné. Dále ověřím, zda výsledky výzkumů funkční gramotnosti organizací OECD a UNESCO mohou být objektivním odrazem reality a spolehlivým základem pro reformy vzdělávacích systémů.

Nejdříve se zaměřím na samotný pojem gramotnost v anglofonním, frankofonním a českém prostředí. Dále budu zjišťovat, jaké různé přístupy ke gramotnosti existují a na jakých myšlenkových základech stojí. Vývoj hlavních koncepčních rámců přiblížím pomocí prací odborníků a programů světových organizací. Shrnu, co to vlastně gramotnost je a jaké dovednosti může zahrnovat. Dále se zaměřím na to, jaký koncept gramotnosti dominuje v činnostech mezinárodních organizací a jaké jsou charakteristiky nejdůležitějších mezinárodních výzkumů funkční gramotnosti. Představím faktory, které zapříčinily vzrůstající význam výsledků mezinárodních výzkumů funkční gramotnosti. Upozorním na sporné aspekty ve výzkumech těchto organizací a na jejich možné limity dané preferencí jednoho koncepčního rámce. Na základě poznatků dosavadního vývoje problematiky gramotnosti chci upozornit na aktuální trendy v přístupech a činnostech mezinárodních organizací OECD, UNESCO a Evropské unie. Pomocí těchto teoretických východisek a komparace zveřejněných dokumentů zamýšlím kriticky zhodnotit dopady těchto výzkumů na politická rozhodnutí v oblasti vzdělávání a upozorním na jejich možná rizika. Navrhnou několik doporučení, jak by ke gramotnosti a měření mohli přistupovat hlavní aktéři. Základem pro mou práci jsou dokumenty publikované organizacemi UNESCO, OECD, IEA, WB, EU a práce zahraničních i českých vědců.

1 Gramotnost

Nejdříve se zaměřím na objasnění základního pojmu gramotnost. Pro hlubší pohled považuji za nezbytné projít historický vývoj pojetí gramotnosti. Za důležitý mezník je možné považovat konec druhé světové války. Představím několik hlavních koncepčních rámců, které se prosadily po druhé světové válce a které formovaly současný přístup v chápání a zkoumání gramotnosti. V rámci těchto konceptů budu sledovat, jak se měnila definice toho, co to gramotnost je a kdo může být označen za gramotného jedince.

1.1 Pojem gramotnost

Chceme-li hovořit o gramotnosti, je nejdříve třeba vymezit základní pojem. Poznávání světa je možné skrze jazyk, který je součástí určité kultury. Je proto, myslím, zajímavé zjistit, jakým způsobem některé jazyky označují tento jev a jak se v něm odráží jeho sociální a kulturní podmíněnost. V německém prostředí je pro gramotnost používán pojem *Kenntnis des Lesens und Schreibens* (Duffková, 1996, s. 352) znamenající znalost čtení a psaní, ale také pojem *Analphabetismus* (Bunke, 2012, s. 28). V anglickém prostředí je užíván pojem *literacy* a ve frankofonních oblastech pojem *alphabétisme* nebo *littérisme* (Duffková, 1996, s. 352).

1.1.1 Pojem gramotnost v anglofonním a frankofonním prostředí

Angličtina používá pro pojem *gramotný* slovo *lettered*¹, jehož synonymem je *literate* (Barnhart, Barnhart, 1994b, s. 1220). Slovník ho vysvětluje jako adjektivum *mající schopnost číst a psát*, ale též jako substantivum pro označení osoby, která má tyto dovednosti. Za gramotného je považován ten, kdo si „umí najít v knihách to, co osoba, která neumí číst, musí zjistit sama nebo jí to někdo musí říct.“ (Barnhart, Barnhart, 1994b, s. 1220, přeložila ML) Pojem funkčně negramotný *functional illiterate* je označení osoby, která má sice základní dovednosti čtení nebo psaní *basic skills*, ale jen malou schopnost je používat (Barnhart, Barnhart, 1994a, s. 864).

Pojem gramotnost, negramotnost, funkční gramotnost a funkční negramotnost v angličtině byl organizací UNESCO definován a přijat v roce 1978 a používá se prakticky

¹ Základem slova je slovo „letter“ znamenající písmeno (The Oxford handy dictionary, 1991, s. 494).

doposud. Za gramotného *literate* je považován ten, kdo „je schopen přečíst a napsat jednoduchý výrok týkající se každodenního života.“ (UNESCO, 1979, s. 18) Funkčně gramotný *functionally literate* má takovou úroveň gramotnosti, která mu umožní participovat na životě společnosti, jejíž je součástí. Využívá přitom čtení, psaní a počítání. Obdobně negramotnému a funkčně negramotnému odpovídají výrazy *illiterate* a *functionally illiterate*.

Zajímavý vývoj pojmů lze najít ve frankofonním prostředí. Je také dokladem významu sociálního kontextu a toho, že jazyk není nezávislý na kultuře, ale je s ní úzce spjat. Anglickému pojmu pro gramotnost *literacy* odpovídá ve francouzštině slovo *alphabétisme*, procesu získání gramotnosti slovo *alphabétisation* a anglickému slovu gramotný *lettered* slovo *lettré*². Historii pojmu přibližuje UNESCO ve zprávě Global Monitoring Report (UNESCO, 2005, s. 148). Do osmdesátých let 20. století byl problém gramotnosti spojován hlavně s méně rozvinutými zeměmi. Mezi ně patřily francouzské kolonie, ze kterých přicházelo mnoho občanů do Francie. Od šedesátých let se zde zvyšoval počet imigrantů pocházejících převážně z afrických zemí. Francouzština však pro ně nebyla mateřským jazykem, a tak nedosahovali žádoucí úrovně čtení a psaní. Slovo *analphabète* tím dostalo negativní konotaci a v podtextu se ztotožňovalo s významem imigrant. Nicméně v osmdesátých letech se ukázalo, že nedostatečnou úroveň gramotnosti vykazují i některé skupiny rodilých Francouzů. Pro jejich negramotnost se raději jako politicky korektní začalo používat slovo *illettrisme* místo *analphabétisme*, aby nevznikl dojem, že rodilí Francouzi jsou přirovnáváni k přistěhovalcům. Pod vlivem anglofonního prostředí a konceptu funkční gramotnosti se oficiálně od roku 2005 používá slovo *littérisme* jako protiklad slova negramotnost *illettrisme* (UNESCO, 2005, s. 148). Ve francouzském prostředí tak může být gramotný člověk označován jako *alphabétisé* nebo také *lettré*.

Všechny zmiňované významy ve francouzštině koexistovaly, ale teprve aktuální dění ve společnosti jim přiřazovalo v podtextu různé významy. Ve slovnících lze nalézt odstínění významu pojmů. Slovník Petit Larousse z roku 1991 obsahuje pojem *analphabète* chápaný jako ten, kdo neumí ani číst ani psát (Maubourguet, 1991, s. 62). Jeho synonymem je označení jedince slovem *illettré* s prakticky totožnou definicí (Maubourguet, 1991, s. 507). Zajímavý je ovšem výklad opozita, tedy přídavného jména

² Základem slova je slovo „lettre“ znamenající písmeno (Lyer, 1992, s. 398).

lettré. Tento pojem označuje člověka, který je obeznámen s literární kulturou (Maubourguet, 1991, s. 566). Tady je dle mého názoru znát, že pojem není jen označením člověka, který umí pouze číst a psát, ale předpokládá se u něho navíc i znalost kontextu, kultury. Ve slovníku Hachette z roku 1998 nalezneme francouzský pojem *illettré*, který je vysvětlen jako ten, kdo neumí ani číst ani psát (Fouquet, 1998, s. 934) a pojem *alphabétisé* jako ten, kdo se naučil číst a psát v dospělém věku (Fouquet, 1998, s. 56). V podtextu lze právě u tohoto výkladu cítit, že takto označený člověk prošel pravděpodobně alfabetizační kampaní. Slovník Larousse, aktualizovaný a vydaný v roce 2005, vysvětluje pojem *analphabète* obdobně jako ten, kdo se nikdy nenaučil číst ani psát (Garnier, Vinciguerra, 2004, s. 83). Je zde mírný posun směrem k procesu učení těchto dovedností. Také u pojmu *illettré* došlo k malému posunu v definici a je to označení člověka, který neovládá čtení ani psaní, popřípadě je nevzdělaný (Garnier, Vinciguerra, 2004, s. 562).

1.1.2 Pojem gramotnost v českém prostředí

České slovo gramotnost je odvozeno z řeckého slova *gramma* znamenající písmeno a původně se vztahovalo ke schopnosti číst a psát, a to převážně ve vlastním mateřském jazyce (Duffková, 1996, s. 351). Pojem se začal používat od šedesátých let. Nahradil do té doby běžněji užívaný pojem analfabet (Doležalová, 2005, s. 10). Nahlédneme-li do fotoreprintu Ottova slovníku naučného původně vydaného roku 1889, nenalezneme pojem gramotnost. Pojem analfabeta je vysvětlován jako „člověk neznající abecedy, kdo neumí číst ani psát“ (Kropsbauer, 1996, s. 235). Heslo ve slovníku odlišuje poloanalfabety, kteří jsou schopni číst, ale neovládají psaní (Srb, 1996, s. 235–236). V Masarykově slovníku naučném také nenalezneme pojem gramotnost, ale je uveden jeho opak nigramotnost, a to pod pojmem analfabetism jako označení pro „neznalost čtení ani písma“ (Dvořáček, 1925, s. 157–158). Slovo analfabet je tam definováno obdobně jako „neznající abecedy, nigramotný, tj. člověk, jenž nezná číst ani psát“ (Dvořáček, 1925, s. 157). Označení poloanalfabet či semianalfabet, popř. semalfabet, je použito pro jedince, který ovládá pouze čtení. Pojem ukazuje na potřebu odlišit různé úrovně gramotnosti. Zajímavá je také zmínka o použití slova analfabet v přeneseném významu jako hanlivé označení nevzdělaného člověka.

Ještě ani Slovník cizích slov z roku 1987 nemá samostatné heslo gramotnost. Uvádí slovo gramota jako „znalost čtení a psaní, gramotnost“, podobně heslo gramotný jako

„znalý čtení a psaní“ (Klimeš, 1987, s. 219). Analogicky pak definuje slovo analfabet jako „člověk neznalý ani čtení, ani psaní, negramotný“ (Klimeš, 1987, s. 20). Zajímavý komentář hesla *analfabetizmus* jsem našla v encyklopedii Malá encyklopédia Slovenska z roku 1987. Základní definicí je neznalost čtení a psaní (Hajko, 1987, s. 20). Tento stav je vysvětlován ekonomickou úrovní společnosti. Encyklopedie konstatuje, že na Slovensku se analfabetismus snižoval od doby první republiky a že od roku 1948 již prakticky neexistuje. I přes jistý ideologický nádech výkladu je zřejmé, že v roce 1987 se předpokládala úplná základní gramotnost obyvatel ve smyslu znalosti čtení a psaní. Problematika negramotnosti jiného druhu nebyla ještě pocíťována jako aktuální. Také ve všeobecné encyklopedii UNIVERSUM z roku 2000 je gramotnost vztažena k dovednosti číst a psát, která se získává v počátcích formálního vzdělávání (Kočí, 2000, s. 307).

Nové publikace, a obzvláště odborné, pracují s pojmem funkční gramotnost. Palán ji chápe jako „znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije.“ (Palán, 2009, heslo *funkční gramotnost*) Předpokládá schopnost funkčně gramotného jedince aktivně pracovat s informacemi. V užším pojetí vztahuje autor funkční gramotnost k pracovnímu uplatnění. Zde se projevuje důraz na ekonomické využití lidského potenciálu. Pedagogický slovník rozlišuje dvě základní pojetí gramotnosti. Tradiční schopnost čtení a psaní chápou autoři jako základní gramotnost a kvalitativně vyšší stupeň označují jako funkční gramotnost (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85–86). V druhém pojetí, používaném hlavně v pedagogice, vidí autoři gramotnost v její aplikované rovině jako dovednosti pro různé oblasti či činnosti, například matematická nebo počítačová gramotnost. Ve slovníku je pojem gramotnost dáván do souvislosti s výukou čtení a psaní v počátku školního vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85–86). Dále je naznačena existence určité vazby mezi školní gramotností a funkční gramotností, kdy školní gramotnost je základem pro rozvíjení funkční gramotnosti.

Pedagogická encyklopedie z téhož roku věnuje problematice gramotnosti již několik samostatných kapitol (Doležalová, 2009, 223–229; Wildová, Křivánek, 2009, 230–234; Rabušicová, 2009, 235–241). Nalezneme zde definici pojmu gramotnost (Doležalová, 2009, s. 223) i funkční gramotnost (Rabušicová, 2009, s. 235). I když jsou zmíněny i jiné koncepty, encyklopedie se zabývá především funkční gramotností a školní gramotností. Současná definice gramotnosti již neobsahuje původní ostré vymezení pojmu a nemluví

o psaní ani čtení, zato přidává počítání (Doležalová, 2009, s. 223). Je zde také patrný posun od výčtu dovedností k jejich používání. Gramotný člověk musí znát a umět použít různé způsoby komunikace pro svoji další práci s informacemi. Gramotnost již tedy není chápána jako prostá schopnost něco umět nebo neumět, ale spíše jako schopnost využít to, co člověk umí, pro další úkony. Doležalová zmiňuje také proměnlivost chápání gramotnosti ve vztahu k různým kulturám, prostředí a času (Doležalová, 2009, s. 227). Pojem funkční gramotnost je přiblížen pomocí definice UNESCO z roku 1978³. Funkční gramotnost je v ní pojata jako předpoklad pro plné zapojení jedince ve společnosti i pro jeho vlastní rozvoj. Rabušicová věnuje poměrně rozsáhlou kapitolu funkční gramotnosti a jejímu vztahu ke školní gramotnosti. Říká, že kvalitní školní vzdělání je předpokladem k rozvíjení gramotnosti v dospělém věku, ale není to jediný faktor, který úroveň gramotnosti ovlivňuje (Rabušicová, 2009, s. 238).

Nejnovější Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2012) zvlášť uvádí hesla gramotnost (s. 111), gramotnost dospělých (s. 111) a funkční gramotnost (s. 107). Gramotnost autoři definují původním významem jako schopnost čtení a psaní a dávají ji do spojitosti s primárním vzděláváním (Průcha, Veteška, 2012, s. 111), podobně jako Pedagogický slovník. Andragogický slovník zmiňuje nutnost specifické gramotnosti pro zvládání jednotlivých vědních oborů či disciplín. Patří sem například čtenářská gramotnost, finanční nebo ICT gramotnost (Průcha, Veteška, 2012, s. 111). Autoři upozorňují, že jsou to právě tyto dovednosti, které jsou předmětem zájmu mnoha mezinárodních výzkumů. Zájem o problematiku funkční gramotnosti kladou autoři do sedmdesátých let 20. století v souvislosti se zvyšujícími se nároky na jedince ve společnosti (Průcha, Veteška, 2012, s. 107). Uvádějí, že již nestačí jen číst a psát, ale důležité je rozumět tomu, s čím se jedinec setkává. Funkční gramotnost vidí jako schopnost zvládat komplexnější a náročnější problémy, se kterými se jedinec setká. Vyčlenění samostatného hesla pro gramotnost dospělých je dle mého mínění spíše pomocné pro snazší orientaci v globálním měřítku. Problematika gramotnosti dospělých dle autorů zahrnuje jak analfabetismus, tedy neznalost čtení ani psaní, popřípadě počítání, tak funkční gramotnost či negramotnost (Průcha, Veteška, 2012, s. 111). Autoři tak chtějí upozornit na fakt, že jsou skupiny lidí, u kterých se sleduje nedostatečná gramotnost, a zároveň skupiny jiných, u kterých se zjišťuje

³ „Funkčně gramotný člověk je takový, který se může zapojit do všech aktivit, v nichž se pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžaduje gramotnost a také do těch, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“ (UNESCO, 1979, s. 18, přeložila ML)

nedostatečná funkční gramotnost. Oběma skupinám tento handicap způsobuje obtíže v prostředí, ve kterém žijí.

Starší české encyklopedie a slovníky pracují hlavně s pojmy analfabet, analfabetismus, novější pak s pojmy gramotnost a negramotnost. Význam pojmu gramotnost vztahují ke znalosti či neznalosti čtení a psaní. Novější české odborné publikace pojímají problematiku gramotnosti i funkční gramotnosti komplexněji. Doležalová dokládá, že zařazení počítání do gramotnosti lze vysledovat až v devadesátých letech 20. století. Do té doby se za gramotnostní dovednost považovalo čtení a psaní (Doležalová, 2005, s. 10). Rabušicová upřesňuje, že zpočátku bylo prioritou ve skutečnosti hlavně čtení a že dovednost psaní je spojena až s protestantstvím (Rabušicová, 2002, s. 27–28). U funkční gramotnosti se ústředním pojmem bezpochyby stává schopnost komunikace a porozumění informacím v kontextu dané společnosti. V další rovině se pak odborníci zabývají aplikovanou gramotností vztaženou na specifické dovednosti pro různé činnosti. Obzvláště nabývá na důležitosti schopnost práce s informačními technologiemi. Z uvedených příkladů publikací, které se zabývají gramotností, je zřejmý posun od úzkého vymezení pojmu gramotnost jako základní dovednost čtení a psaní směrem k mnohem komplexnějšímu souboru dovedností, od spíše pasivního přijímání informací z textu k jejich aktivnímu vyhledávání, zpracovávání a reflektování. Pojem gramotnost je užíván pro označení základních dovedností, ale zároveň i pro označování specifických dovedností z různých oblastí lidské činnosti.

1.2 Vývoj pojetí gramotnosti v západních zemích do druhé světové války

V základním pojetí byla gramotnost chápána jako schopnost čtení a psaní (Duffková, 1996, s. 351). Schopnost číst a psát byla a je spjata s určitou úrovní vzdělání⁴. Giddens říká, že vzdělání bylo v evropském kontextu až do průmyslové revoluce záležitostí velmi úzké vrstvy společnosti a poskytovala ho takřka výlučně církev (Giddens, 1999, s. 393). Konstatuje, že to byli také její členové, kteří museli umět číst a psát, aby mohli pracovat s náboženskými texty. Obdobně Keller a Tvrďý mluví obrazně o vzdělání jako o chrámu, který byl přístupný pouze vyvoleným (Keller, Tvrďý, 2008, s. 23). Většina

⁴ „Žádné vzdělávání není možné bez gramotnostních dovedností.“ (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 28, přeložila ML)

ostatních obyvatel získávala znalosti a dovednosti nezbytné pro svůj život pouze kontaktem se svými nejbližšími a praxí v rámci své komunity (Giddens, 1999, s. 393). Čtení ani psaní k vykonávání svých povinností nepotřebovali.

Teprve díky několika faktorům se charakter vzdělání v evropském prostoru změnil. Tyto faktory, jejichž vliv se vzájemně prolínal a umocňoval, s sebou přinesly zvýšené nároky na znalost čtení a psaní. Rabušicová i Doležalová mezi hlavní faktory shodně řadí vynález knihtisku, vliv protestantismu, zavedení povinné školní docházky, myšlenky osvícenství, národní a sociální hnutí a také průmyslovou revoluci se všemi jejími dopady na proměnu společnosti (Rabušicová, 2002; Doležalová, 2005). Jedním z klíčových faktorů byl bezesporu vynález a rozšíření knihtisku v polovině 15. století, neboť umožnil rychlejší a hlavně levnější distribuci tištěných textů. Tištěné dokumenty tím začaly být dostupnější pro mnohem širší vrstvy obyvatel. Jak podotýká Giddens, tisk se začal využívat i pro státní správu (Giddens, 1999, s. 393). To vedlo k tomu, že informace zachycené v písemné podobě začaly nabývat na větší důležitosti než informace předávané ústně (Rabušicová, 2002, s. 28).

Dalším faktorem bylo rozšíření protestantismu a jeho důraz na znalost Bible jakožto hlavního a přímého zdroje náboženské nauky (Jandourek, 2001, s. 197). Každý protestant měl být schopen sám číst v Bibli. Weber na začátku 20. století publikoval názor, že to byla právě protestantská etika, která stála u zrodu kapitalismu. Růst hodnoty práce, zájem o obchodování a vytváření zisku vedlo k proměně společnosti (Weber, 2009, s. 182–242). Protestantské hodnoty se svým důrazem na znalost Bible stály za růstem významu psaného textu a schopnosti ho přečíst (Rabušicová, 2002, s. 27–28). V mnoha životních situacích najednou začala být nezbytná znalost čtení a psaní. To vedlo ke zvýšení tlaku na jedince, aby tyto dovednosti získal.

Stát se také podílel na vytváření podoby vzdělávacího systému prostřednictvím škol. Určoval minimální úroveň vzdělání, která byla žádoucí u jeho občanů. Organizované aktivity státu či církve zaměřené na zvýšení gramotnosti označujeme jako alfabetizační. Rabušicová definuje, že jejich znakem je „cílené a soustředěné úsilí“ (Rabušicová, 2002, s. 43). První snahy o systematické vzdělávání lidu lze nalézt již v 17. století ve Skotsku (Rabušicová, 2002, s. 43). Největší nárůst znalosti čtení a psaní však nastal až v souvislosti se školním vzděláváním. V mnoha zemích došlo k zavedení povinné školní docházky až v 19. století (Giddens, 1999, s. 393). V Prusku a v zemích habsburské monarchie k tomu

došlo již přibližně o sto let dříve. V českých zemích prodělal velkou změnu vzdělávací systém po školské reformě Marie Terezie. Po schválení Všeobecného školního řádu roku 1774 byly zakládány triviální školy, kde se kromě náboženství a praktických dovedností vyučovalo čtení, psaní a počítání (Bělina, 1992, s. 46). Toto trivium⁵ tak představovalo základní dovednosti, které měl každý získat pro to, aby mohl být platným občanem státu. Ovšem alfabetizační aktivity státu nebyly vedeny pouze snahou o zvýšení gramotnosti i blaha obyvatel kvůli osvícenským ideálům. Mezi hlavní cíle povinné školní docházky patřil zcela pragmatický požadavek na zajištění kvalifikovaného personálu pro byrokratické instituce (Kopecký, 2004, s. 29) a na posílení vztahu občana ke státu. Vzdělávání pod kontrolou státu se tak stalo i jistým druhem sociální kontroly (Beneš, 2003, s. 75).

Dalšími klíčovými faktory byly industrializace a urbanizace, které již v průběhu 19. století výrazným způsobem proměnily podobu společnosti (Giddens, 1999, s. 393). Společnost feudální se začala proměňovat ve společnost průmyslovou. To výrazným způsobem změnilo strukturu společnosti podle toho, jak a s čím vstupovaly subjekty na trh, zda s poptávkou či nabídkou pracovní síly. Výrazně také vzrostla potřeba po kvalifikované pracovní síle. V mnoha zemích vznikala sociální a národní hnutí (Kopecký, 2004, s. 31). Důležitou součástí jejich aktivit byly snahy zpřístupnit vzdělání co nejširším vrstvám obyvatelstva, neboť ho považovala za prostředek emancipace jedince i národů. S rozšířením základního vzdělávání a vzdělávání dospělých vznikl dostatečný potenciál pro prudký rozvoj technologií, jejich uplatnění a rozšíření.

Míra nigramotnosti chápána jako neznalost čtení a psaní vykazovala v evropských zemích klesající tendenci. Lze to doložit na počtu nově odvedených vojáků, kteří neuměli číst ani psát (Tab. 1: Z 1000 nově odvedených vojáků neumělo číst ani psát, s. 18). Nejlepší výsledky mělo Prusko, zatímco situace v Rakousku ani Uhersku nebyla příliš pozitivní. Dá se předpokládat, že stav v průmyslových Čechách byl lepší než v zaostalých zemědělských částech monarchie. Celkově ale srovnání s jinými zeměmi Evropy nedopadlo pro monarchii příznivě, i když lze konstatovat zlepšující se trend, jak to dokládá vývoj od roku 1867 do roku 1881.

⁵ Trivium „(z lat. tri via, trojí cesta), - 1. název pro čtení, psaní a počítání, jako tři zákl. cesty a úkony, jimž má žáka naučiti škola elementární, tj. nejnižší třídy školy obecné. - 2. souhrnný název nižšího stupně vzdělání.“ (Klíma, 1933, s. 359)

Tab. 1: Z 1000 nově odvedených vojáků neumělo číst ani psát (podle Srb, 1996, s. 236–237)

	1867	1874	1881	trend
Uhersko	779	570	508	↘
Rakousko	661	414	389	↘
Francie	229	180	149	↘
Prusko	38	40	23	→↘
Nizozemí	170	129	104	↘

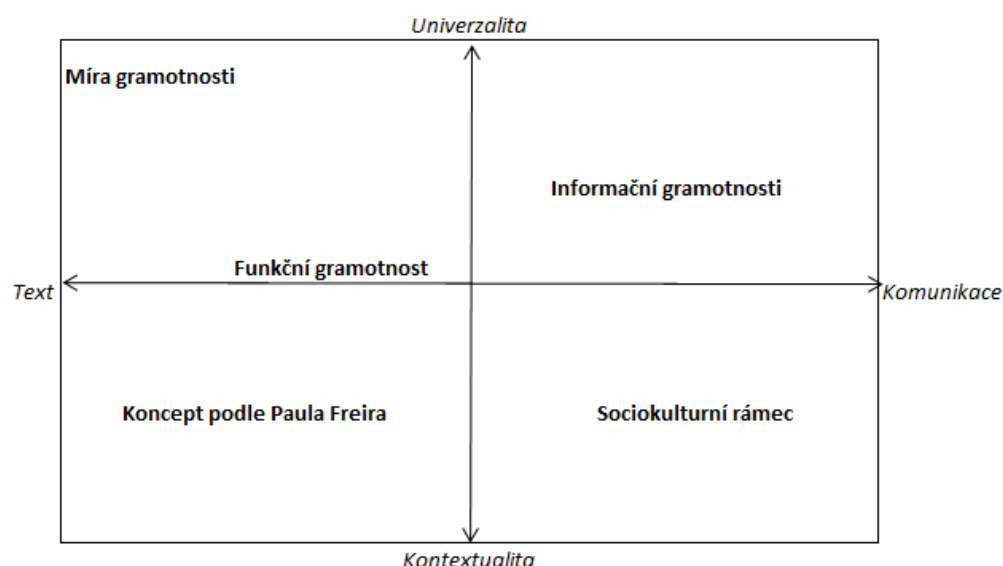
Až do poloviny 20. století byla negramotnost chápána jako neznalost čtení a psaní a gramotnost jako její opak. V zemích západního typu se míra negramotnosti postupně snižovala hlavně díky demokratizaci vzdělávacího systému. Jednotlivé země zjišťovaly počty negramotných lidí, tedy těch, kteří neumějí číst ani psát, různými způsoby, což znesnadňovalo mezinárodní srovnání. Aktivita na snižování negramotnosti organizovaly prakticky výlučně jednotlivé státy samostatně (Rabušicová, 2002, s. 44). Dalším způsobem rozvíjení gramotnosti byly emancipační aktivity v rámci sociálních a národních hnutí. Všechny tyto aktivity měly za cíl šíření znalosti čtení a psaní v populaci.

1.3 Koncepční rámce gramotnosti po druhé světové válce

Po druhé světové válce se o otázky gramotnosti začaly zajímat mezinárodní organizace. Zásadní vliv měly hlavně aktivity organizací UNESCO, Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu, a OECD, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. UNESCO bylo založeno v roce 1945 jako součást Organizace spojených národů OSN a nyní má 195 stálých členů. Hlavním cílem organizace je přispívat k udržení míru, zmírňovat chudobu, chránit dodržování lidských práv a podporovat vědu a kulturu (UNESCO, 2012a). Organizace OECD vznikla přeměnou Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci OEEC v roce 1961 a v současné době sdružuje 34 zemí. Podle vlastního vyjádření podporuje ekonomickou spolupráci, hledá způsoby, jak snižovat nezaměstnanost, vytváří komplexní statistiky. Zabývá se také otázkami zdraví a vzdělání světové populace (OECD, 2012a). Nelze opomenout Mezinárodní asociaci pro evaluaci vzdělávacích výkonů IEA, jednu z nejstarších organizací zaměřených na mezinárodní

spolupráci v oblasti výzkumu vzdělávání. Byla založena již v roce 1958 se sídlem v Nizozemí a problematikou gramotnosti se v poměrně širokém záběru zabývá již více než padesát let (IEA, 2011a). Mezi další vlivné organizace v oblasti vzdělávání patří Světová banka (WB), která se nepodílí pouze financováním, ale též deklaruje snahu o hledání řešení a sdílení informací mezi různými subjekty na globální úrovni. Pro řešení jednotlivých problémů podporuje vznik širších uskupení subjektů vládních, soukromých i nadnárodních označovaných jako *public-private partnership*⁶ (WB, 2012). Odlišný přístup ke gramotnosti představují názory brazilského pedagoga Paula Freira a názory zastánců sociokulturního pojetí.

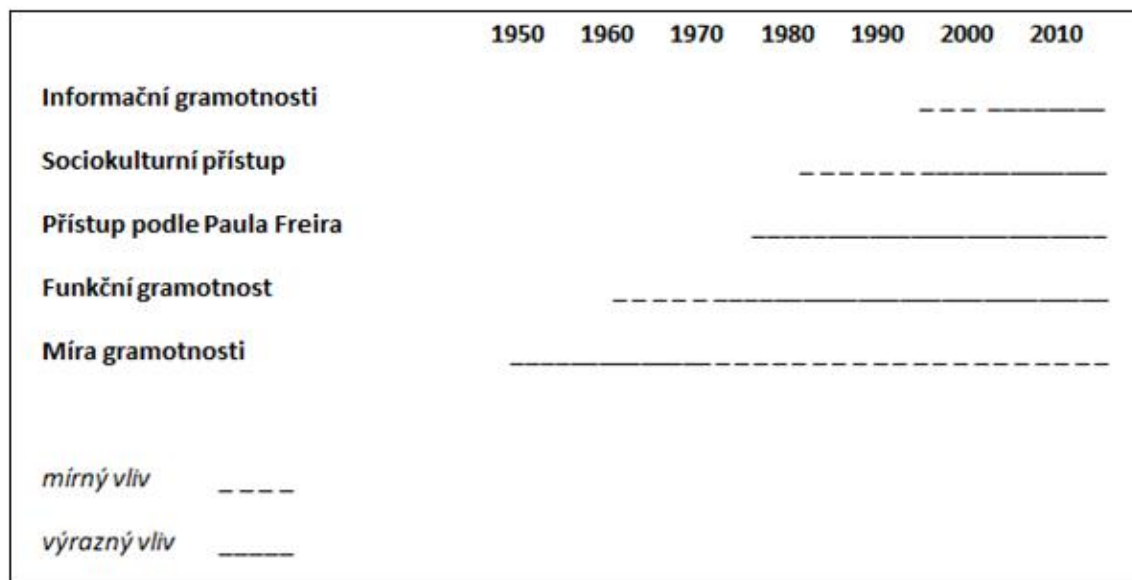
Jako základ pro bližší přiblížení jednotlivých přístupů použiji rozdělení, které představil Mikko Perkiö (2011, s. 132–144). Perkiö vymezuje pět základních koncepcí gramotnosti a graficky je znázorňuje pomocí dvou dimenzí. Tyto dvě dimenze představuje vertikální osa podle zaměření konceptu na univerzalitu nebo na kontext a horizontální osa podle zaměření na text nebo na komunikaci (Perkiö, 2011, s. 141). Do prostoru daného těmito osami autor umísťuje pět základních koncepčních rámců. Jedná se o míru gramotnosti, o funkční gramotnost, o přístup inspirovaný myšlenkami Paula Freira, dále o sociokulturní přístup a o informační gramotnost.



Obr. 1: Koncepční rámce gramotnosti (podle Perkiö, 2011, s. 141)

⁶ K těmto subjektům patří například vlády, nevládní organizace, zástupci regionů, měst i komunit, mezinárodní organizace, soukromé firmy, nadace, školy a univerzity, církve, mládežnické organizace a další (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 74).

Koncepce jsou představeny chronologicky tak, jak se postupně objevovaly v čase. Nicméně jejich působení se prolíná a vzájemně ovlivňuje. Celkový vývoj na časové ose je zachycen na následujícím schématu.



Obr. 2: Vývoj koncepčních rámců pro výzkum gramotnosti (podle Perkiö, 2011, s. 141)

Nejstarší z přístupů z období po druhé světové válce představuje sledování míry negramotnosti, nejmladší pak informační gramotnosti.

1.3.1 Míra gramotnosti, negramotnosti

Tento přístup vycházel z představy, že gramotnost tvoří získané univerzální dovednosti, jejichž základem je čtení a psaní. Jedinec je buď má, nebo je naopak postrádá, což vytváří dichotomii gramotný jedinec versus negramotný jedinec (Perkiö, 2011, s. 133). Perkiö sice tento přístup označuje jako zájem o míru gramotnosti, ale spíše než o gramotnost se jednalo o sledování míry negramotnosti. Již krátce po svém vzniku po druhé světové válce se UNESCO zabývalo stavem negramotnosti ve světovém měřítku. Byl to klíčový moment, díky kterému došlo k posunu zájmu o gramotnost na mezinárodní úrovni. Bylo to také UNESCO, které pak v padesátých letech přijalo první oficiální definici gramotnosti. V rámci tohoto pojetí bylo základním úkolem identifikovat negramotné a aplikovat taková opatření, aby se stali gramotnými. Hlavní aktivity spočívaly

v boji s negramotností. Krátce po svém založení v roce 1947 organizace chápala gramotnost jako jeden z předpokladů rozvoje jedince a jako součást jeho lidských práv (UNESCO, 2005, s. 153). Více než deset poválečných let je nesenou snahou o potírání negramotnosti pomocí rozsáhlých alfabetizačních kampaní a podporou základního vzdělávání. Tyto kampaně vedené převážně v rozvojových zemích neměly za cíl pouhé naučení čtení a psaní, ale sledovaly i další cíle. Předpokládalo se totiž, že určitá míra vzdělání bude zárukou udržení demokracie (UNESCO, 1997, s. 121), což měl být žádoucí cíl vývoje všech zemí. Ovšem vztah mezi gramotností a demokracií není tak zcela jednoznačný, jak připomíná Rabušicová na příkladu poměrně úspěšných kampaní organizovaných v totalitních režimech (Rabušicová, 2002, s. 44–46).

V roce 1957 vydalo UNESCO statistickou studii věnovanou aktuálnímu stavu světové negramotnosti *World Illiteracy at Mid-Century* (UNESCO, 1957). Na rozdíl od obecně přijímaného názoru, že negramotnost je problémem rozvojových zemí, tato monografie už tehdy tvrdila, že negramotnost se netýká jenom určitých zemí, ale že v různé míře existuje všude⁷ (UNESCO, 1957, s. 6). V rozvinutých zemích se neznalost čtení a psaní stala výrazným handicapem spojovaným nejčastěji se sociálně slabými skupinami a s přistěhovalci. Negramotnost tedy existovala ve vyspělých zemích i nadále, ale ve skryté formě. Jak připomínají van der Kamp a Veendrick, postoj společnosti byl ovlivněn i mediální prezentací životních příběhů některých jedinců. Negramotnost se považovala za hanbu, osobní selhání a neschopnost jedince (van der Kamp, Veendrick, 2000, s. 98–99). O změnu tohoto postoje usilovala nejdříve sociální hnutí. Snažila se o to, aby si sami negramotní uvědomili, že znalostí čtení a psaní mohou zlepšit svoji pozici ve společnosti, a aby o to aktivně usilovali. V tomto pojetí je tedy učení možným faktorem pro sociální změnu.

V roce 1958 se podařilo přijmout oficiální definici gramotnosti⁸. Její formulace však zazněla již v doporučení expertů pro standardizaci vzdělávacích statistik v roce 1951 (UNESCO, 1997, s. 123). Za základní dovednost byla vymezena nejenom schopnost číst a psát, ale také schopnost porozumět jednoduchému výroku, který se týká každodenního života. Dle Rabušicové lze považovat shodu na znění definice za úspěch (Rabušicová,

⁷ „Existuje všude, v různých úrovních.“ (UNESCO, 1957, s. 6, přeložila ML)

⁸ „Definice UNESCO (1958) říká, že gramotný jedinec je takový, který může s porozuměním číst i psát krátký a jednoduchý výrok ze svého každodenního života.“ (UNESCO, 2005, s. 153, přeložila ML)

2002, s. 16). Byl zde ovšem jistý rozpor mezi proklamovanou potřebou boje s negramotností v politických prohlášeních a přístupem jednotlivých států. Poválečné období je též obdobím studené války a masívní alfabetizační kampaně začaly být vnímány jako nástroj komunistické propagandy. Jak zmiňuje UNESCO, obavy z šíření komunismu vedly v tuto dobu mnohé státy ke snížení finančních příspěvků na podporu boje proti negramotnosti (UNESCO, 2005, s. 153). Dle mého názoru je to dokladem toho, že se političtí představitelé obávali souvislosti mezi zvyšováním gramotnosti a spouštěním sociálních změn. Navíc je to doba osamostatňování kolonií z nadvlády cizích mocností. Jak tvrdí UNESCO, bylo to právě šíření gramotnosti, co umožnilo například vznik mohutného národního hnutí v Indii (UNESCO, 2005, s. 153). A právě v nově vznikajících zemích se problém negramotnosti opět dostal do centra pozornosti politiků. Šedesátá léta se stala svědkem zvýšeného zájmu o masívní kampaně. V této době byl již zřejmý posun v chápání gramotnosti směrem od individuálního prospěchu k prospěchu, který dostatečná úroveň gramotnosti může přinášet celé společnosti. Gramotnost začala být chápána jako faktor ovlivňující ekonomickou vyspělost země. Zájem organizace UNESCO o problematiku základní gramotnosti a alfabetizační kampaně přetrvává i nadále v souvislosti s neustálým růstem počtu negramotných v rozvíjejících se zemích.

1.3.2 Funkční gramotnost

Pojem funkční gramotnost se objevil již v roce 1957 v dokumentu UNESCO. Byl převzatý z díla Williama Scotta Graye z roku 1956. Ten ji definoval takto:

„Jedinec je funkčně gramotný tehdy, pokud získal takové znalosti a dovednosti ve čtení a psaní, které mu umožňují zapojit se efektivně do všech aktivit, ve kterých se obvykle gramotnost očekává v jeho kultuře nebo skupině.“ (UNESCO, 1957, s. 20, přeložila ML)

Funkční gramotnost vychází z předpokladu, že existuje určitá sada dovedností, které jedinec může ovládnout a to mu umožní efektivní práci s textem. V grafickém znázornění se funkční gramotnost vyskytuje ve stejném čtverci jako míra gramotnosti, ale v porovnání s ní je zde již více zdůrazněn kontext, ve kterém se jedinec nachází (Obr. 1: Konceptní rámce gramotnosti, s. 19). Zvýšený zájem odborníků, politiků i veřejnosti o funkční gramotnost lze datovat od sedmdesátých let 20. století, a to převážně v prostředí průmyslově vyspělých společností (Doležalová, 2005, s. 37). Tehdy se totiž zjistilo, že

existují jedinci a skupiny jedinců, kteří sice už umějí číst a psát, ale přesto mají potíže vyhledávat, zpracovávat a porozumět informacím, se kterými denně přicházejí do styku. Předpokládalo se, že to ztěžuje jejich zapojení do života společnosti a způsobuje potíže při kontaktu s úřady, v pracovním i soukromém životě. Podle definice gramotnosti by měli být označeni za gramotné, protože uměli číst a psát, a přesto úroveň jejich gramotnosti nestačila na to, aby zvládali nároky každodenního života, aby mohli plně fungovat ve společnosti, ve které žili. Tento stav byl označen jako funkční negramotnost.

Na světovém kongresu v Teheránu v roce 1965 bylo jasně řečeno, že negramotnost je světovým problémem a že má negativní vliv na hospodářskou úroveň zemí (UNESCO, 1997, s. 125). Aktivita vyústily v experimentální program Experimental World Literacy Programme EWLP (UNESCO, 2005, s. 153). Byl založen na konceptu funkční gramotnosti a probíhal v jedenácti vybraných zemích od roku 1967 do roku 1973. Bohužel byl projekt hodnocen spíše jako neúspěch, neboť procento těch, kteří úspěšně prošli programem, nebylo uspokojivé (UNESCO, 2005, s. 153).

V roce 1978 přijalo UNESCO definici funkční gramotnosti. V materiálu z General Conference nalezneme definici jedince gramotného, negramotného, funkčně gramotného a funkčně negramotného. Funkčně gramotný člověk by se měl umět pomoci čtením, psaním a počítáním zapojit do fungování společnosti⁹ (UNESCO, 1979, s. 18). Oproti verzi z roku 1957 je v definici funkční gramotnosti zřejmý posun v očekávání přínosu nejen v individuální rovině, ale též pro rozvoj společnosti. Zároveň je přidán požadavek na počítání, které je ale třeba chápat širěji, než by evokoval český ekvivalent slova numeracy. Tak jako pojem *literacy* znamená schopnost práce s textem a jeho porozumění, je v anglofonním prostředí pojem *numeracy* chápán jako schopnost práce s čísly, statistickými údaji či používání matematických operací (UNESCO, 2005, s. 150). Jak je zřejmé, definice gramotnosti i funkční gramotnosti již vyzdvihovala důležitost sociálního prostředí a předpokládala přínos gramotnosti pro fungování jedince, ale i společnosti.

Ke změně pojetí gramotnosti přispěly také výsledky několika mezinárodních výzkumů organizace International Educational Assessment prováděné od šedesátých let. Testovaly se při nich znalosti žáků různých věkových skupin z humanitních

⁹ „Funkčně gramotný člověk je takový, který se může zapojit do všech aktivit, v nichž se pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžaduje gramotnost a také do těch, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního i komunitního rozvoje“ (UNESCO, 1979, s. 18, přeložila ML).

i přírodovědných předmětů (IEA, 2011b). Testy byly zaměřené na výstupy vzdělávacích systémů a ukázalo se, že nezanedbatelný počet žáků nedosahoval dobré úrovně gramotnosti. Přitom nepatřili k imigrantům ani sociálně vylučovaným skupinám (van der Kamp, Veendrick, 2000, s. 99). Toto zjištění vyvolalo v osmdesátých letech velké překvapení veřejnosti a politiků a vedlo k otázkám o kvalitě vzdělávacích systémů. Zároveň tyto výzkumy přispěly k metodologii přímého měření, neboť do té doby byly používány pouze indikátory jako délka školní docházky nebo vlastní vyjádření respondentů. Rozpracování a použití přímého měření gramotnosti u dospělých však proběhlo až v devadesátých letech. Významným počinem byl Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých IALS, který proběhl v devadesátých letech pod patronací OECD. Na tento výzkum pak navázal již skromněji realizovaný Výzkum gramotnosti dospělých a životních dovedností ALL a aktuálně probíhající Program pro mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC. Oba tyto výzkumy postupně rozšiřovaly koncept funkční gramotnosti a zajímaly se o vztah mezi gramotností a rodinnou i pracovní situací respondentů. Zkoumaly i vliv úrovně gramotnosti na zdraví a životní návyky. Též UNESCO zahájilo vlastní měření gramotnosti LAMP. Na rozdíl od silně ekonomicky orientovaných výzkumů OECD deklaruje UNESCO zájem o gramotnost z širšího hlediska. Gramotnost jako sada dovedností má umožňovat pozitivní sociální změnu a je považována za základní lidské právo (UNESCO, 2005, s. 17). UNESCO zjišťuje, jaký vliv má úroveň gramotnosti žen a matek na zdraví populace a na demografické ukazatele. Sleduje také problematiku gramotnosti ve vztahu k minoritním skupinám. Kromě dospělých zkoumá OECD od konce 20. století také úroveň funkční gramotnosti studentů v mezinárodním měřítku ve výzkumech PISA. Výzkumům funkční gramotnosti se budu více věnovat ve druhé kapitole.

1.3.3 Koncept podle Paula Freira

Názory, které v sedmdesátých letech publikoval brazilský filozof a pedagog Paulo Freire v díle *Pedagogika utlačovaných*, obohatily koncept gramotnosti o sociální kontext (Perkiö, 2011, s. 136). Freire vycházel z vlastních zkušeností z Jižní Ameriky, kde byl svědkem velkých sociálních rozdílů (Bertrand, 1998, s. 160). Byl přesvědčen, že vzdělávání má vést k tomu, že lidé v sociálně nevýhodném postavení budou schopni reflektovat svoji vlastní situaci a lépe hledat možnosti jejího řešení. Cílem procesu učení

má být osvobození utlačovaných od nadvlády (Freire, 2000, s. 48–49). Lidé se pomocí vzdělávání musejí stát aktivními, protože ten, kdo je pasivní, je snadno ovládán a manipulován. Vzdělávání musí vycházet z jejich vlastních zkušeností a z potřeby řešení každodenních problémů v daném prostředí. Freire zavedl pro tento proces pojem „probouzení kritického uvědomění“ (Freire, 2000, s. 36). Lidé mají být díky vzdělávání schopni lépe rozhodovat o svém vlastním životě a svém místě ve společnosti. Za základní prvky tohoto procesu Freire považoval rovnoprávný dialog mezi učitelem a učícím se, schopnost kritického pohledu a důraz na vytváření vlastního úsudku (Freire, 2000, s. 87–96). Dle jeho názoru přispívá šíření gramotnosti k větší svobodě a k demokracii (Bertrand, 1998, s. 161). Freire také úzce spojoval gramotnost s jazykem, neboť gramotnost se nedá získat jinak než v procesu učení. To dokládá jeho slavný výrok „Čtení slova je čtením světa.“ (Perkiö, 2011, s. 137) Čtení je aktivní proces, při kterém vlastní zkušenosti jedince ovlivňují interpretaci čteného. Z tohoto důvodu je v grafickém schématu umístěn tento přístup do čtverce vymezeného důležitostmi textu a kontextu (Obr. 1: Koncepční rámce gramotnosti, s. 19).

V této souvislosti lze připomenout Kolbův cyklus učení jako vysvětlení způsobu učení dospělých. Proces učení dospělého začíná konkrétní zkušeností, která je následně jedincem analyzována a zpracována a vede k nové zkušenosti (Eger, 2005, s. 21–22). Učením tedy dochází u jedince ke změnám. Odtud už není daleko k názoru, že toto učení v sociálním prostředí může mít potenciál k sociální změně. Lidé se totiž nerodí hotoví. Tím, čím jsou, se teprve stávají v rámci sociálních praktik, které je formují (Freire, 1998, s. 79). Freire byl přesvědčen, že teprve kritickým zkoumáním světa v procesu učení lze iniciovat změnu a zlepšit postavení utlačovaných (Freire, 2000, s. 109). Ohlas myšlenek Paula Freira nalezneme v pojetí UNESCO, které od té doby již vždy ve svých dokumentech zdůrazňuje sociální kontext jako nezbytný aspekt při řešení problematiky negramotnosti. UNESCO předpokládá přímou úměrnost mezi úrovní gramotnosti a demokracie. Dostatečnou úroveň gramotnosti považuje za nezbytný předpoklad aktivní participace občanů na pozitivní sociální změně (UNESCO, 2005, s. 154).

1.3.4 Sociokulturní rámec – New Literacy Studies

V šedesátých a sedmdesátých letech 20. století ještě převažoval názor, že gramotnost je souhrn dovedností, které mají univerzální platnost a které by si měl každý

osvojit. Převažovalo dichotomické vidění světa, které dávalo do protikladu gramotné a negramotné, vzdělané a nevzdělané a moderní oproti tradičnímu (Perkiö, 2011, s. 137). Posléze ale mnozí začali upozorňovat na to, že nelze opomíjet sociální kontext a že ve skutečnosti je gramotnost sociální praktikou vázanou na konkrétní komunitu (UNESCO, 2005, s. 151). Tento přístup začal být označován jako New Literacy Studies (NLS). Vycházel z etnografie a ze studia různých kultur (Street, 2012, s. 15). Prosazoval používání pojmu *gramotnosti* v množném čísle. Myšlenky Richarda Hoggarta, které stály na jeho počátku, rozpracoval Brian Vincent Street. Ten kritizoval zjednodušené dichotomické vidění gramotnosti (Perkiö, 2011, s. 137).

Na rozdíl od konceptu funkční gramotnosti i Freirova přístupu již není v centru pozornosti text. V grafickém znázornění přístupů ke gramotnosti je tento přístup zachycen ve čtverci vymezeném komunikací a kontextem (Obr. 1: Koncepční rámce gramotnosti, s. 19). Práce s textem je totiž chápána pouze jako jedna z možných forem komunikace (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 19). Je to jazyk, skrze který jedinec konstruuje realitu. Není pak již tak důležité, zda je to v jazyce psaném či mluveném. Do popředí se dostal zájem o to, k čemu a jak jedinec vlastně gramotnost používá, jak tvoří význam toho, s čím se setkává. Zastánci tohoto přístupu tvrdí, že každý jazyk, i když neexistuje v písemné podobě, může sloužit jako prostředek získání gramotnosti (Perkiö, 2011, s. 138). Považují „jazyk a gramotnost za sociální praktiky spíše než za technické dovednosti, které se učí ve formálním vzdělávání.“ (Street, 2012, s. 16, přeložila ML) Zásadním rysem gramotnosti je v pojetí NLS její různorodost. Význam není vytvářen jenom slovem, ale též gesty, mimikou a dalšími vjemy (Street, 2012, s. 23). To, jak lidé vytvářejí významy, je podmíněno danou kulturou a dobou. Má na to vliv i sociální prostředí jedince i nerovnosti ve společnosti. Tím, že gramotnost není neutrální, mohou být stávající nerovnosti skrze jazyk reprodukovány (Perkiö, 2011, s. 138). Vzhledem k realitě života, různorodosti a proměnlivosti prostředí i kultur kritizují zastánci NLS úzce vymezené definice gramotnosti organizace OECD založené převážně na školní gramotnosti (Street, 2012, s. 25–26).

I v dokumentech organizace UNESCO lze vidět vývoj v chápání gramotnosti od dovedností spíše technického rázu k poměrně komplexním dovednostem v souvislosti s uznáním sociokulturního vlivu. Sice i nadále UNESCO preferuje pojem gramotnost v singuláru, ale gramotnost chápe jako plurál a vidí ji jako dynamické, vzájemně propojené

praktiky (Robinson, 2005, s. 15). Takto pojatá gramotnost umožňuje získávat informace, umět s nimi pracovat, rozumět jim a na základě toho se umět vypořádat s nároky každodenního života. Zahrnuje schopnost práce s textem, s čísly a v posledních letech též s moderními technologiemi v soukromí i v práci.

Kritici tohoto přístupu uvádějí, že lokální kontext je přeceňovaný a že jsou podceňovány globální vlivy (Perkiö, 2011, s. 139). Globální vlivy však působí lokálně. Požadavky a nároky, které s sebou nesou, musejí zvládat jedinci z různých částí světa. Zastánci NLS tvrdí, že tyto globální vlivy nepůsobí nikdy v různých částech světa naprosto stejně. Lokální prostředí, které se s nimi musí vyrovnat, je zároveň měnící a zpracovává po svém (Street, 2012, s. 19).

V sociokulturním konceptu je gramotnost chápána jako aplikované, praktikované a situované schopnosti a dovednosti (UNESCO, 2005, s. 151). Gramotnost je zkoumána z hlediska komunikace. Dovednosti, které ji tvoří, se uplatňují podle jedinců, prostředí i konkrétních situací. Získání těchto dovedností je možné prostřednictvím jazyka a jejich používání má sociální i politické dopady (Perkiö, 2011, s. 138). Jako velký přínos tohoto přístupu vidím to, že se začaly brát v úvahu další faktory, které mohou gramotnost ovlivňovat a které nemusejí nutně vycházet ze školní gramotnosti. Sociokulturní koncept silně akcentuje vliv konkrétního prostředí, odhaluje kulturní a sociální podmíněnost veškeré lidské komunikace. Zdůrazňuje důležitost toho, jak a k čemu lidé dovednosti používají a jakým způsobem interpretují vlastní zkušenosti a svět kolem sebe. Nezanedbatelná je mluvená podoba jazyka a každodenní komunikační praktiky jedinců. Z toho plyne i vědomí, že mnoho dosavadních alfabetačních kampaní se zakládalo na eurocentrismu, tedy na práci s psanými texty vycházejícími z hodnot západní civilizace.

1.3.5 Informační gramotnosti

Pátým konceptem je koncept umístěný v grafu u komunikace a univerzality (Obr. 1: Konceptní rámce gramotnosti, s. 19). Perkiö ho označuje jako informační gramotnosti a dává ho do souvislosti s konceptem společnosti vědění či znalostní společnosti. Tento koncept se spolu s celoživotním učením začal prosazovat od devadesátých let. První použití pojmu *knowledge society* je spojeno se jménem Petera Druckera a jeho dílem z roku 1969 *The Age of Discontinuity* (Veselý, 2008, s. 69). Ke všeobecnému rozšíření

konceptu však došlo až v devadesátých letech převážně zásluhou práce Nico Stehry vydaného pod názvem *Knowledge Societies* (Veselý, 2008, s. 69). Základem znalostní společnosti je vědění, které se dá chápat jako zboží, byť je specifické povahy, protože se „neopotřebovává“ (Kopecký, 2009, s. 35). Může tedy být kumulováno, zpracováváno a distribuováno. Nárůst důležitosti poznatků ve společnosti se nejvýrazněji projevil v rozvoji technologií, v komunikaci a v ekonomické sféře (Doležalová, 2005, s. 52). Bylo to právě vědění, které výrazným způsobem začalo rozhodovat o úspěchu zboží a služeb na trhu, protože know-how začalo tvořit větší část ceny výrobků (Veselý, 2008, s. 71). Zesílil sektor služeb na úkor průmyslu. Rostl počet pracovníků ve službách a informačních pracovníků. To mělo a má samozřejmě dopady na nároky kladené na členy takovéto společnosti. Jedinec musí být natolik gramotný, aby se uměl v postindustriální společnosti¹⁰ orientovat a uspokojovat svoje potřeby. Předpokladem zvládnutí této změny je nutnost neustálého učení, získávání a udržování alespoň minimálních požadovaných dovedností. Není proto náhodou, že se v devadesátých letech současně s pojmem znalostní společnost tematizovaly pojmy učící se společnost, učící se organizace, znalostní pracovník a koncepce celoživotního učení (Kopecký, 2009, s. 34–36). Lidé jsou v tomto pohledu vlastníky lidského kapitálu založeného na schopnostech, zkušenostech a invenci (Armstrong, 2007, s. 50). Také gramotnost začala být vztahována k lidskému kapitálu. Armstrong říká, že lidský kapitál je třeba rozvíjet a využívat pro dosažení soukromých cílů i cílů společnosti.

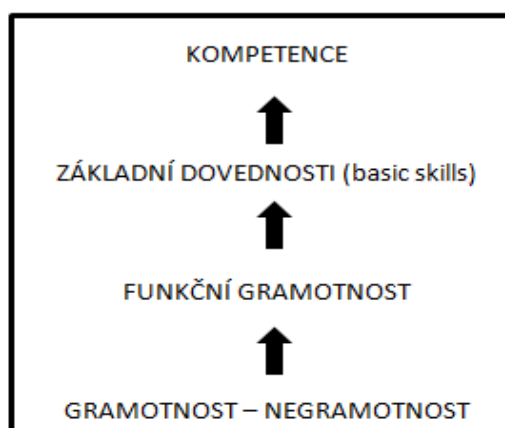
Hlavními rysy vývoje od devadesátých let byl tedy prudký rozvoj technologií a nárůst významu informací. Díky tomu se výrazně zvýšily nároky na minimální dovednosti, které by jedinci umožnily plné zapojení do společnosti. V této souvislosti mluví Rabušicová o gramotnosti jako o „schopnosti participovat na světě informací“ (Rabušicová, 2002, s. 11). Gramotnost je viděna jako mnohem komplexnější a vícedimenzionální (Perkiö, 2011, s. 139). Perkiö chápe informační gramotnosti jako souhrn dílčích, mezi které řadí gramotnost digitální, mediální a informační. Mediální gramotnost spočívá v používání různých informačních kanálů, v rozlišování relevantnosti takto získaných informací, jejich hodnocení a následném použití. Na významu nabývá vizuální přenášení zpráv na úkor psaného textu. Kniha je mnohdy nahrazena obrazovkou. Digitální gramotnost zahrnuje schopnost práce s počítačem a internetovými zdroji. V rámci

¹⁰ Postindustriální společnost – koncept Daniela Bella, který konstatuje posilování sektoru služeb na úkor průmyslu, přičemž je to právě práce ve službách, která je založena na vědění (Veselý, 2008, s. 67).

tohoto konceptu též dochází k posunu významu psaní. Psaní textu se stává už jenom jedním z možných způsobů psaní. Roste význam komunikace za použití zvuku a obrazu (Perkiö, 2011, s. 139). V českém prostředí se informační gramotnosti objevují též pod názvem e-gramotnost (Doležalová, 2009, s. 223). Informační gramotnosti jsou označovány jako nové, neboť se výrazně liší od původního konceptu gramotnosti, který se vyvíjel po staletí a zahrnoval čtení a psaní textu. Vliv moderních technologií je bezesporu podobně revoluční jako vynález a rozšíření knihtisku. Díky tomuto vlivu se proměňuje pojetí gramotnosti, přičemž zatím nelze jednoznačně plně odhadnout možné dopady těchto technologií na lidstvo. Technologie by mohly umožnit větší dostupnost vzdělávání. Na druhou stranu omezený přístup určitých skupin obyvatel k technologiím a nemožnost jejich používání mohou ještě více prohloubit existující sociální rozdíly mezi zeměmi i mezi občany daného státu.

1.4 Vývoj pojetí gramotnosti po druhé světové válce

V rámci představených koncepčních rámců prodělalo pojetí gramotnosti výraznou proměnu od jednoznačně pojatých univerzálních dovedností ke komplexním předpokladům uplatňovaným v různých kontextech. Hlavní pojetí toho, co to je gramotnost, lze od konce druhé světové války shrnout do několika fází. Částečně korespondují s představenými koncepčními rámci. Jedná se o negramotnost jako neznalost čtení a psaní, dále je to funkční gramotnost, gramotnost jako základní dovednosti a gramotnost jako kompetence (Obr. 3: Pojetí gramotnosti po druhé světové válce, s. 29).



Obr. 3: Pojetí gramotnosti po druhé světové válce (podle van der Kamp, Veendrick, 2000, s. 100)

Sledováním míry negramotnosti jsem se zabývala v oddíle 1.3.1 (s. 20–22). Byť se jedná prakticky o nejstarší pojetí a během poválečného období se objevilo několik dalších vlivných koncepčních rámců, rozhodně nelze říci, že již není aktuální. I v současné době vytváří UNESCO statistiky, kde sleduje míru negramotnosti založenou na tomto dichotomickém pojetí. Navzdory snahám mezinárodních organizací stále stoupá v nejchudších zemích absolutní počet lidí, kteří neumějí číst ani psát (Hanemann, 2012, s. 25–26). Je to způsobeno hlavně prudkým růstem populace v nejchudších regionech světa. Funkční gramotnosti jsem se věnovala v oddíle 1.3.2 (s. 22–24). Funkční gramotnost sice předpokládá univerzální schopnost čtení, psaní a počítání, což umožňuje efektivní práci s psaným textem, ale zároveň bere alespoň částečně v potaz vliv sociálních a kulturních faktorů. S funkční gramotností by měl být jedinec schopen plně fungovat v konkrétní společnosti. Je to právě toto pojetí, které je předmětem mezinárodních výzkumů OECD, o kterých budu hovořit ve druhé kapitole.

1.4.1 Základní dovednosti

Další velký posun v pojetí gramotnosti vyvolaly prudké změny ve vyspělých zemích v osmdesátých letech. Několik ropných šoků v sedmdesátých letech a následná ekonomická recese ukončily období poválečného růstu blahobytu. Zároveň se již silně začala projevovat vzájemná závislost zemí propojených obchodem, technologiemi a finančními toky na globální úrovni. Svět začal být konfrontován s negativními dopady procesu globalizace. Prudký rozvoj technologií spojený s ekologickými hrozbami, zvyšování sociálních nerovností a zrychlující se růst populace začaly vytvářet nová obrovská rizika ohrožující vůbec samotnou existenci lidstva. Zvýšila se potřeba hledat řešení na nadnárodní úrovni, neboť již nebylo v silách jednotlivých států řešit problémy pouze na státní úrovni. Opět se za jeden z možných nástrojů řešení považovala dostatečná úroveň vzdělání a s tím spojená dostatečná gramotnost. Úsilí organizací směřovalo převážně k podpoře aktivit zaměřených na získání základních dovedností. Ty jsou označovány jako *basic skills*. K nim patří čtení, psaní, ústní projev a počítání (Obr. 4: Struktura základních dovedností, s. 31). V širším pojetí jsou základní dovednosti zasazené do různých kontextů, jako je rodina, pracovní prostředí či oblast médií (UNESCO, 2005, s. 150).



Obr. 4: Struktura základních dovedností (podle Doležalová, 2005, s. 12)

Základní dovednosti byly pokládány za nezbytný předpoklad k dalšímu vzdělávání v rámci celoživotního učení. Nebylo důležité pouze získat tyto základní dovednosti, ale též je umět používat v různých kontextech. Pro odborníky a politiky vyvstala otázka identifikování těchto dovedností a měření jejich úrovně. V osmdesátých letech se zájem většiny mezinárodních organizací obrátil ke školnímu vzdělávání, které mělo jedince těmito základními dovednostmi vybavit (UNESCO, 2005, s. 154). Měření gramotnosti dětí a mladistvých probíhalo již od šedesátých let v rámci výzkumu organizace International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Tato měření vedla k reformám vzdělávacích systémů (IEA, 2011a). Až o 40 let později se měřením mladých začalo zabývat také OECD (OECD, 2003, s. 3).

Nestačilo však pouze sledovat a měnit vzdělávací systémy, protože školní vzdělávání mohlo ovlivňovat pouze děti a mladistvé. Pozornost se musela obrátit též na deficit základních dovedností u dospělé populace (van der Kamp, Veendrick, 2000, s. 100). Tento obrat souvisel s proměnou globální ekonomiky a fungováním trhu. Aby se firmy zapojily do globální ekonomiky a udržely svoji konkurenceschopnost, byly nuceny radikálně proměňovat svoji strukturu (van der Kamp, Veendrick, 2000, s. 100). Měnila se tak struktura celých průmyslových odvětví. Produkce zboží a služeb musela začít flexibilně reagovat na proměnlivé podmínky, přizpůsobovat se požadavkům klientů, zrychlovat, zjednodušovat i zlevňovat svoje fungování. Tlak na vyšší produktivitu a co nejnižší

náklady přinesl neustálé změny v chodu organizací. Tyto změny byly tak pronikavé, že mnozí odborníci začali hovořit o přechodu moderní společnosti na postindustriální či postmoderní společnost (Giddens, 1999, s. 493–495). To vše vedlo ke zvýšeným nárokům na schopnosti a dovednosti pracovníků. Měli to být právě pracovníci a jejich dovednosti, co rozhoduje o konkurenceschopnosti podniků (van der Kamp, Veendrick, 2000, s. 100).

Na jedince a jejich znalosti, schopnosti a dovednosti se začalo pohlížet jako na lidský kapitál. Toto nové pojetí lidí jako zásadního zdroje pro fungování a rozvoj organizací se začalo prosazovat v osmdesátých letech vlivem harvardské školy (Armstrong, 2007, s. 29–30). V tomto přístupu představují lidé strategický prvek. Řízení lidských zdrojů pak znamená cílenou práci s lidmi, do kterých je třeba investovat a rozvíjet jejich potenciál tak, aby přinášeli co největší prospěch organizaci. V tomto pojetí jsou to lidé, kdo vytváří bohatství organizace a přispívá k její konkurenceschopnosti a přežití v proměnlivém prostředí. Zároveň by jedinci měli mít možnost rozvíjet svůj potenciál, učit se a uspokojovat svoje vlastní potřeby. Ovšem pouze v ideálním případě lze očekávat shodu cílů jedince s cíli organizace. Ve skutečnosti má organizace i jedinci cílů vícero a vzájemně mohou být i v rozporu (Armstrong, 2007, s. 35). Z této představy o propojenosti výkonu jedince a výkonnosti organizace vyvstala potřeba měření. Předmětem měření jsou znalosti, dovednosti, zkušenosti jedince i potenciál k jeho dalšímu rozvoji (Armstrong, 2007, s. 47).

Ekonomické principy se začaly prosazovat také v neekonomické sféře. Prosadil se názor, že investice do vzdělání je vratná jak pro jedince, tak pro společnost. Má přinášet zisk a úspěch v globální konkurenci. Mnohé státy i organizace jako OECD, UNESCO i EU pracují od devadesátých let s teorií lidského kapitálu a na spojení gramotnosti s lidským kapitálem staví své politické programy. Dopady nedostatečné gramotnosti byly tímto pohledem přímo propojeny s ekonomickou sférou, s výkonností země i zaměstnatelností lidí. Bylo zapotřebí redefinovat pojetí gramotnosti, určit minimální požadavky na jedince a zjistit, jaký je stav v populaci. Proto OECD podporovala myšlenku měření gramotnosti u dětí i u dospělých. Definovala gramotnost jako soubor konkrétních dovedností. Jedná se o „schopnost identifikovat, rozumět, vytvářet, komunikovat, počítat a používat psané materiály v různém kontextu.“ (OECD, 2012b, přeložila ML) OECD je přesvědčena, že jen dostatečná gramotnost umožní jedinci dosahovat cílů a zároveň plně participovat na fungování společnosti. Z definice je zřejmé, že toto pojetí gramotnosti je bližší pojetí

funkční gramotnosti než pouhá znalost čtení a psaní. Je zde ale zvýrazněn kontext, ve kterém se dovednosti mají uplatnit. Kontext může být velmi proměnlivý, ale tyto základní dovednosti mají umožnit, aby se v něm jedinec stále úspěšně orientoval. Z dokumentů OECD vyplývá, že i když je gramotnost definována poměrně široce, těžiště její uplatnitelnosti vidí OECD v zapojení jedince do ekonomické sféry, v jeho zaměstnatelnosti. I přes širokou obecnou definici je tedy gramotnost v činnosti OECD pojímána úzce.

UNESCO zaměřuje své aktivity hlavně na základní dovednosti a chápe je jako předpoklad pro další učení v rámci celoživotního učení. Tyto dovednosti mají reflektovat politický, sociální a ekonomický kontext dané společnosti. Zároveň lze najít posun v posuzování dopadů gramotnosti. Zvýšení úrovně gramotnosti předpokládá přínos nejen pro jedince, ale i přínos pro celou společnost. Její získávání a rozvíjení má být součástí celoživotního učení. Dostatečná úroveň gramotnosti je chápána jako důležitý faktor sociální inkluze, zlepšení ekonomické situace země, snižování nezaměstnanosti, udržitelnosti rozvoje, míru a rozvoje demokracie (UNESCO, 2005, s. 5). Příkladem národní politiky, která se zaměřovala na základní dovednosti a vycházela ze školní gramotnosti, byl program pro vzdělávání dospělých ve Velké Británii. Pod názvem Skills for Life Strategy probíhal od roku 2001. Byl však považován za poměrně drahý. Navíc nesplnil očekávání na vyšší zaměstnatelnost účastníků (Hamilton, Tett, 2012, s. 35–36). Vzhledem k prudkému rozvoji informačních a komunikačních technologií začaly být k základním dovednostem řazeny i ty, které práci s technologiemi umožňují. Jsou označovány jako nové základní dovednosti *new basic skills* (OECD, 2009, s. 5). V posledních výzkumech OECD se s nimi již pracuje, jak o tom budu hovořit v kapitole věnované měření gramotnosti.

1.4.2 Kompetence

Gramotnost může být pojata jako metaforické označení pro schopnosti a dovednosti, jako „chápání určité oblasti znalostí“ (Perkiö, 2011, s. 139, přeložila ML). V tomto smyslu je pojem často používán v nejrůznějších oblastech lidského vědění, například emocionální gramotnost, morální gramotnost nebo finanční gramotnost. Finanční gramotnost *financial literacy*, v našem prostředí zmiňovanou teprve až v posledních letech, chápe OECD jako kombinaci znalostí, postojů a chování, které jedinci umožní rozumné

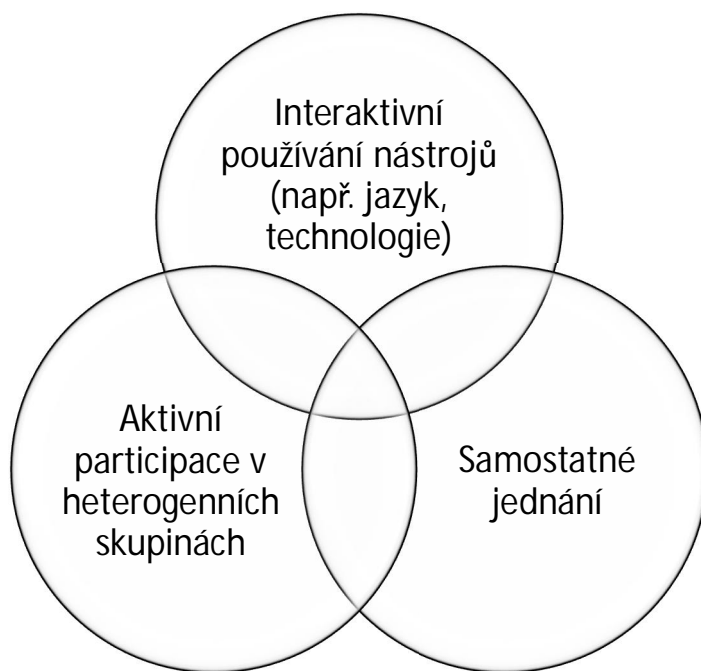
rozhodování ve finančních otázkách (OECD, 2013b, s. 144). Podobně začínají odborníci sledovat úroveň gramotnosti v otázkách zdraví v rámci zdravotní gramotnosti *health literacy* (Chinn, McCarthy, 2012, s. 247). Ve výčtu bychom mohli pokračovat. V širším pojetí lze vidět gramotnost jako soubor mnoha gramotností *multiple literacies* (UNESCO, 2005, s. 150). S trochou nadsázky by se tak dalo říci, že na každou oblast vědění je zapotřebí mít příslušnou gramotnost. Pojem gramotnost už tak nevyjadřuje určité základní znalosti a dovednosti, nýbrž znalosti a dovednosti specifické pro konkrétní obory. Dle mého názoru to ukazuje na oblíbenost pojmu gramotnost, který je mnohdy až nadužíván. Zahrnuje jak minimální nároky, tak specifické znalosti podle různých situací a aktérů, kteří o gramotnosti hovoří.

Přitom existuje zajímavý názor, že pro obsažení všech různých gramotností zcela postačuje pojem čtení, v angličtině *reading*. Není totiž nutné ho chápat pouze doslovně jako schopnost přečíst text, ale v širším slova smyslu lze o čtení hovořit jako o „dekódování a porozumění světu“ a také jako o „interpretování znaků, symbolů, obrazů a zvuků, které se liší sociálním kontextem.“ (UNESCO, 2005, s. 150–151, přeložila ML) Je to teprve různý každodenní kontext, který vyžaduje použití některé konkrétní dovednosti.

Snahou o nejkompexnější pojetí gramotnosti je koncept kompetencí. Vedle gramotnosti jako souhrnu dovedností pro specifické oblasti existuje pojetí gramotnosti jako předpokladů k těmto dovednostem. Tyto předpoklady jsou označovány jako kompetence a organizace OECD se po několik let zabývala identifikací těch nejdůležitějších. V anglofonní oblasti se používá pojem *key competencies*. Klíčové kompetence můžeme definovat jako „schopnost, předpoklady jedince nebo skupiny, instituce či organizace zvládnout určitou činnost, situaci, resp. posuzovat určité jevy s vědomím širších souvislostí nebo z odborného hlediska.“ (Tomek, 1996, s. 503) Koncept kompetencí rozvíjený od osmdesátých a devadesátých let navazoval na koncept klíčových kvalifikací. Pojem klíčové kvalifikace *Schlüsselqualifikationen* zavedl v sedmdesátých letech německý pedagog a badatel Dieter Mertens (Belz, 2001, s. 15). Definoval ho jako soubor vlastností a schopností, které jedinci umožní lépe zvládnout adaptační proces. Z pracovního prostředí se koncept kompetencí postupně posunul do obecnější roviny jako nezbytná součást celoživotního učení a jako předpoklad jedince ke zvládání životních situací (Belz, 2001,

s. 27). Předpokládá se přenositelnost těchto kompetencí a jejich uplatnitelnost v různých oblastech lidského života.

V roce 1997 zahájila organizace OECD přípravu projektu mezinárodního měření znalostí a dovedností u patnáctiletých jedinců ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Podrobněji budu o výzkumech organizace OECD hovořit ve druhé kapitole. Tyto tři oblasti gramotnosti ovšem chápala pouze jako součást širšího okruhu znalostí a dovedností, které by byly nezbytné pro úspěch jedince v životě (OECD, 2005, s. 3). Proto organizace OECD zároveň vytvořila pod vedením Švýcarska konceptuální rámec pro identifikaci klíčových kompetencí nazvaný The Definition and Selection of Key Competencies DeSeCo (OECD, 2005, s. 5). Ke hledání univerzálně platných kompetencí vedly tři hlavní důvody. Byl to prudký rozvoj technologií, čím dál větší diverzita společnosti a vlivy globalizace, které propojují a zvyšují vzájemné závislosti zemí i činností (OECD, 2005, s. 7). V rámci projektu DeSeCo byly vymezeny tři vzájemně se ovlivňující skupiny kompetencí. Jedná se o interaktivní používání nástrojů, kompetence spojené s aktivní participací jedince v heterogenních skupinách a kompetence k samostatnému jednání (OECD, 2005, s. 5).



Obr. 5: Klíčové kompetence (podle OECD, 2005, s. 5)

Do první skupiny kompetencí patří interaktivní používání jazyka, symbolů, textů, znalostí, informací a technologií. Sem spadají všechny tři sledované gramotnosti u patnáctiletých, tedy čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost (OECD, 2005, s. 10–11). Do druhé skupiny kompetencí spojených s aktivní participací jedince v heterogenních skupinách patří kompetence označované jako sociální dovednosti, interkulturní kompetence a měkké dovednosti. Jde hlavně o schopnosti empatie, efektivní spolupráce a řešení konfliktů (OECD, 2005, s. 12–13). Do poslední vymezené skupiny kompetencí řadí DeSeCo schopnost převzít kontrolu nad životními a pracovními podmínkami, vytváření životních plánů, hájení a uplatňování práv. Zároveň se předpokládá orientace na budoucnost a realizace vlastních plánů „s optimismem a plným využitím vlastního potenciálu“ (OECD, 2005, s. 14–15). OECD předpokládá, že určitý základ těchto kompetencí může jedinec získat ve školním vzdělávání, ale nelze jím získat všechny nezbytné kompetence. Naopak zdůrazňuje potřebu je nadále aktivně rozvíjet v rámci celoživotního učení. Tyto tři oblasti kompetencí shrnují základní postoj OECD ke gramotnosti. Jeho výrazným rysem je tlak na to, aby jedinec převzal odpovědnost za svůj život a aby se angažoval v celoživotním učení. Hlavním cílem jedince má být uplatnění na pracovním trhu. Tyto kompetence mu to mají umožnit.

2 Měření gramotnosti

Přímé zjišťování gramotnosti populace je poměrně mladý jev. Až do druhé poloviny 20. století byla gramotnost chápána jako znalost čtení a psaní, jak jsem již zmiňovala v podkapitole 1.2 (s. 18). Spíše než o sledování gramotnosti se jednalo o sledování míry negramotnosti v populaci. Zjišťování bylo v kompetenci jednotlivých států (Rabušicová, 2002, s. 44). V širším měřítku nalezneme první statistiky až v 19. století. Otázkami měření negramotnosti a možnostmi mezinárodního srovnávání se zabýval Mezinárodní statistický kongres konaný v Petrohradě v roce 1872 (Dvořáček, 1925, s. 157–158). Masarykův i Ottův slovník naučný poukazovaly na těžkosti v mezinárodních srovnáních způsobované různými metodami sběru dat v jednotlivých zemích (Dvořáček, 1925, s. 157–158; Srb, 1996, s. 236). V 19. století byly nejpoužívanější tři způsoby sběru dat. Negramotnost mohla být zjišťována dotazováním při sčítání lidu. Další metodou byl údaj o počtu negramotných mezi nově odvedenými vojáky. Třetím způsobem běžným například v Anglii bylo zjišťování, zda se snoubenci umějí sami podepsat na svatební smlouvu. V údajích pro jednotlivé země byly navíc různým způsobem zahrnovány jednotlivé věkové kategorie. Docházelo tudíž ke zkreslování údajů například kvůli negramotnosti dětí (Dvořáček, 1925, s. 157–158). Pokud údaje vycházely ze sebehodnocení, případně z posouzení druhou osobou, tvrzení dotazovaného se prakticky nijak neověřovalo. Validita takovýchto dat byla diskutabilní. To samozřejmě ztěžovalo možnost mezinárodního srovnání.

Zájem o gramotnost a její měření v mezinárodním měřítku zesílil po konci druhé světové války. Pohled na gramotnost ovlivňovala přetrvávající dichotomická představa ostré hranice mezi gramotností a negramotností, přičemž za gramotnou byla považována vyspělá část světa a za negramotnou rozvojové země (Rabušicová, 2002, s. 31). Vyspělejší a ekonomicky mnohem silnější země západního typu ovlivňovaly méně vyspělé země politicky, ekonomicky i kulturně s cílem formovat je podle vlastního modelu. Tento model vycházel z hodnot západních zemí, které uznávaly demokratické principy a tržní zřízení jako nejvyspělejší vývojovou formu. Dle mého názoru byl tento přístup dokladem přetrvávající představy o nadřazenosti euroamerické civilizace. Tato představa přetrvávala několik set let od expanze zemí Evropy a kolonizace ostatních částí světa (Wallerstein, 2008, s. 38–39). Ke zpochybnění této nadřazenosti došlo až teprve v posledních

desetiletích v souvislosti s prudkým nárůstem významu jiných zemí, obzvláště asijských, vycházejících z jiných hodnot (Wallerstein, 2008, s. 47).

Minimálně od padesátých let začalo být zřejmé, že v současném světě vedle sebe existují jedinci s různou úrovní dovedností a že striktní dělení na gramotné a ngramotné nevystihuje realitu v plné šíři. Řešením nebylo ani vymezení třetí kategorie pologramotný, jak konstatovalo UNESCO již v roce 1957¹¹ (UNESCO, 1957, s. 18). S prosazováním konceptu funkční gramotnosti se objevily názory, že se spíše než o různé kategorie jedná o různé úrovně na jedné škále gramotnosti. Místo protikladných kategorií gramotnosti a ngramotnosti navrhl UNESCO pojmut gramotnost jako kontinuum schopností od minimálních po maximálně rozvinuté¹² (UNESCO, 1957, s. 19). Z představy o provázanosti úrovně gramotnosti a blahobytu země vyplynula potřeba vědět, jaká je reálná úroveň gramotnosti v jednotlivých zemích. Tím silněji ale vyvstala otázka, jak měřit různou úroveň gramotnosti v různých zemích, jak následně vhodně intervenovat a na co se zaměřit, aby došlo ke zvýšení úrovně gramotnosti. Tento přístup se odrážel ve vedení kampaní proti ngramotnosti. Byly zaměřeny převážně na základní gramotnostní dovednosti a probíhaly v rozvojových zemích. Rabušicová mluví o přístupu „měřit míru gramotnosti ... a do nich pak ordinovat potřebné alfabetační programy.“ (Rabušicová, 2002, s. 31) Je to, myslím, další doklad o prosazování koncepce založené na euroamerických hodnotách v mocensky slabších zemích.

Měření jakéhokoliv jevu ve společnosti vyžaduje v první řadě pojmenování jevu a jeho definování. Míru gramotnosti v populaci lze zjišťovat přímo nebo nepřímo. Časově starší je nepřímý způsob pomocí indikátorů. Nepřímé zjišťování má několik problematických aspektů, protože země mohou používat různou metodologii. Země mají různé definice gramotnosti a různé způsoby jejího zjišťování. Běžný nepřímý způsob zjišťování míry ngramotnosti v mnoha zemích vychází z cenů či lokálních měření. Při nich se zjišťuje odpověď na otázku, zda dotyčný umí číst a psát (Robinson, 2005, s. 11). Jakmile je měření založené na sebehodnocení respondenta, je vysoká pravděpodobnost

¹¹ „Někteří jedinci jsou více nebo méně gramotní než druzí, ale skutečně není možné hovořit o gramotných a ngramotných jedincích jako o dvou odlišných kategoriích. Problém nelze vyřešit ani zavedením třetí kategorie pologramotní umístěné mezi gramotnými a ngramotnými. Stále totiž zůstává otázka, v jakém okamžiku přechází jedinec z úrovně ngramotný na úroveň pologramotný nebo z úrovně pologramotný na úroveň gramotný.“ (UNESCO, 1957, s. 18, přeložila ML)

¹² „Docházíme tak k názoru, že koncept gramotnosti je velmi flexibilní a může zahrnovat všechny úrovně schopností od úplného minima k neomezenému maximu.“ (UNESCO, 1957, s. 19, přeložila ML)

nadhodnocení (Perkiö, 2011, s. 134). Pro nepřímé zjišťování úrovně gramotnosti v určité zemi lze také použít jako indikátor délku školní docházky. Je sice poměrně dobře zjištělná, nevypovídá však nic o tom, jaké znalosti, dovednosti a kompetence jedinci mají a jak je ve svém životě umění používat. Země navíc vykazují různou délku školní docházky, po níž je jedinec považován za gramotného (UNESCO, 2005, s. 64). Také se liší v definici gramotného dospělého. V některých zemích je za něj považován dospělý nad 15 let, v jiných nad 10 let nebo nad 7 let (Perkiö, 2011, s. 134). I kdyby bylo samotné statistické zpracování takovýchto údajů o gramotnosti sebepracovanější, musí-li vycházet z dat poskytovaných jednotlivými zeměmi, pak ve srovnání na mezinárodní úrovni nutně dochází ke zkreslení. Nepřímý způsob má však svůj význam v rámci jednoho státu, protože indikuje trendy ve vývoji. Při zachování metody zjišťování může být indikátorem rozdílů mezi muži a ženami, mezi mladšími a staršími ročníky nebo mezi obyvateli ve městech a ve venkovských regionech (Perkiö, 2011, s. 134). Je to také zatím nejrozšířenější způsob, na kterém jsou založeny statistiky UNESCO. Vycházejí z poskytnutých údajů o míře negramotnosti od jednotlivých zemí (UNESCO, 2005, s. 162–163). Podle UNESCO neumí číst ani psát každý pátý obyvatel naší planety, ale předpokládá se, že potíže s nedostatečnou úrovní gramotnosti má mnohem větší počet lidí (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 77).

Vzhledem k problematičnosti indikátorů měla organizace OECD silný zájem na přesnějších informacích o úrovni gramotnosti v některých, převážně rozvojových zemích. Dále chtěla vědět, jaký vliv mohou mít dovednosti jedinců na ekonomickou situaci (St. Clair, 2010, s. 68). Dalším popudem k přesnějšímu měření úrovně gramotnosti bylo rozšíření koncepce lidského kapitálu a jeho významu pro ekonomickou úroveň země. To vše vedlo ke hledání způsobu, jak měřit gramotnost v populaci přímo. Samozřejmě je zde logika nejdříve problém poznat, identifikovat, změřit jeho úroveň a poté být schopen lépe, cíleněji a účinněji použít k jeho řešení zdroje, které jsou k dispozici. To vedlo k průlomovému výzkumu, který vešel do historie pod názvem IALS. Svojí metodologií výrazně ovlivnil všechny další výzkumy, které následovaly. Výzkumům IALS, ALL, PIAAC, LAMP, TIMSS, PIRLS a PISA se nyní budu věnovat podrobněji. Všechny tyto výzkumy vycházejí převážně z konceptu funkční gramotnosti, který jsem představila v oddíle 1.3.2 (s. 22–24). Pro lepší přehled jednotlivých zkoumaných složek gramotnosti v mezinárodních výzkumech uvádím následující souhrnnou tabulku.

Tab. 2: Vývoj složek gramotnosti (podle Perkiö, 2011, s. 136; Canada, OECD, 2011, s. 26)

OECD & Statistics Canada			UNESCO
IALS 1994–1998	ALL 2002–2006	PIAAC 2011	LAMP (pilot) 2011
Literární gr.	Literární gr.	Čtenářská gr.	Literární gr.
Dokumentová gr.	Dokumentová gr.		Dokumentová gr.
Kvantitativní gr.	Numerická gr.	Numerická gr.	Numerická gr.
	Řešení problémů	Řešení problémů	
	ICT	v prostředí bohatém na technologie	
		Komponenty čtení	
	Týmová práce	Pracovní a sociální dovednosti	
	Zdraví		

2.1 IALS - International Adult Literacy Survey

Rabušicová vyzdvihuje přínos práce Kirsche a Jungeblutové z osmdesátých let pro přímé měření úrovně gramotnosti namísto kritizovaného získávání údajů o gramotnosti zprostředkovaně pomocí indikátorů (Rabušicová, 2002, s. 18). Ve větším měřítku bylo přímé měření použito nejdříve při výzkumech v Americe. Kanadští a američtí výzkumníci se spojili pro mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých, přičemž využili zkušeností čtyř velkých výzkumů organizovaných v USA a Kanadě v předchozích dvaceti letech (OECD, 2000, s. 124). Vstoupil do dějin pod názvem IALS International Adult Literacy Survey. Měl výrazný dopad na chápání gramotnosti a následně na proměny vzdělávacích systémů. Výzkum proběhl za účasti OECD, Statistického úřadu Kanady, několika výzkumných organizací a ve spolupráci s EUROSTAT¹³ i organizací UNESCO. Převážná většina následujících informací o tomto výzkumu pochází ze třetí zprávy OECD Literacy in the Information Age (OECD, 2000). Na výzkumu se vedle OECD podílely vlády participujících zemí, jejich statistické úřady a výzkumné organizace. Hlavním koordinátorem byl Statistický úřad Kanady. První vlna proběhla v roce 1994 a zúčastnilo se jí devět zemí (Kanada, Francie, Německo, Irsko, Nizozemí, Polsko, Švédsko, Švýcarsko, USA). Druhá vlna následovala o dva roky později v roce 1996 za účasti dalších

¹³ Statistický úřad Evropské unie

pěti zemí (Austrálie, Belgie, Velká Británie, Nový Zéland, Severní Irsko). Třetí vlna již proběhla za účasti České republiky¹⁴ spolu s dalšími osmi zeměmi (Chile, Dánsko, Finsko, Maďarsko, Itálie, Norsko, Slovinsko, Švýcarsko) v roce 1998 (OECD, 2000, s. ix). Výzkum byl unikátní z několika důvodů. Poprvé se použilo přímé měření místo ukazatelů. Dále se výzkum nezaměřoval na zjišťování negramotnosti, ale na to, „jak dospělí používají informace k fungování ve společnosti a ekonomice.“ (OECD, 2000, s. x, přeložila ML) Probíhal formou testování v domácnosti za přítomnosti vyškoleného tazatele.

Základní definice pro účely IALS definovala gramotnost jako „schopnost porozumět a používat tištěné informace v každodenních aktivitách doma, v práci i ve společnosti k dosažení vlastních cílů a k rozvoji znalostí a vlastního potenciálu.“ (OECD, 2000, s. x, přeložila ML) Základním konceptem pro tvorbu měření OECD byla funkční gramotnost. Sledovala se ve třech kategoriích. Jednalo se o literární gramotnost, dokumentovou gramotnost a o kvantitativní gramotnost¹⁵ a hovoří se o nich jako o gramotnostních dovednostech (OECD, 2000, s. x). Literární gramotnost, překládaná také jako textová gramotnost, spočívala ve schopnosti práce se souvislým textem. Patří sem například manuály, novinové články, povídky, recenze (OECD, 2000, s. x). Dokumentová gramotnost byla zaměřena na schopnost vyhledávat a porozumět „bohatě strukturovaným textům“ (Doležalová, 2005, s. 41). Jedná se o nesouvislé texty, jako jsou tabulky, grafy, formuláře či jízdní řády. Numerická gramotnost předpokládala dovednosti pro práci s čísly a pro matematické operace, jako jsou výpočet spropitného, zadání objednávky, výpočet úroků z půjčky (OECD, 2000, s. x). V tomto i v následujících výzkumech je často literární a dokumentová gramotnost zahrnuta do pojmu *literacy* a mluví se o dvou základních kategoriích gramotnosti *literacy* a *numeracy*.

Sběr dat probíhal na reprezentativním vzorku pro každou zemi. Výběrový soubor vytvářely jednotlivé země víceetapovým pravděpodobnostním výběrem (OECD, 2000, s. 112–113). Vzorek tvořili respondenti ve věku 16 až 65 let, i když některé země zvolily rozsah větší (OECD, 2000, s. 110). Celkem se podařilo získat 44 754 respondentů v prvním kole a 24 001 respondent ve druhém kole. Celkem to činilo 68 755 respondentů

¹⁴ OECD uvádí, že se Česká republika účastnila třetí vlny výzkumu (OECD, 2000, s. ix), ale v jiných zdrojích je tato část výzkumu uváděna pod názvem SIALS Second International Adult Literacy Survey (Simonová, 2010).

¹⁵ Z angl. prose literacy, document literacy, quantitative literacy.

za obě kola¹⁶ (OECD, 2000, s. 111). Respondenti byli dotazováni ve svém domácím prostředí proškolenými tazateli po dobu přibližně jedné hodiny, nicméně vyplňování testu nebylo časově nijak omezeno. Aby výzkum probíhal co nejefektivněji i z hlediska času, bylo zapotřebí na počátku dotazování co nejrychleji identifikovat respondenty s velmi nízkou úrovní gramotnosti a s těmi již dále nepokračovat. Nejdříve se u všech respondentů zjišťovaly základní životní údaje, jako jsou věk, pohlaví, údaje o rodině a o zaměstnání. Respondent pak dostal základní sešitek se sadou šesti otázek, které měly odhalit velmi nízkou gramotnost. V testování dále pokračoval pouze ten respondent, který správně zodpověděl nejméně dvě z nich. Pokud uspěl, dostal ke zpracování jeden ze sedmi sešitků (OECD, 2000, s. 115). Každý měl přibližně 45 otázek (Příloha A, Obr. 1: IALS Příklad úkolu s pokyny a popisem měřené dovednosti, s. 108). Následoval přepis a kódování získaných dat v několika kontrolních fázích, aby byla zajištěna validita, reliabilita a konzistentnost výzkumu. Výzkumníci dosáhli reliability přes 97 % u většiny zemí prvního kola. V části výzkumu, kterého se účastnila i Česká republika, to bylo nižší z důvodu větší jazykové heterogenity (OECD, 2000, s. 118).

Literární, dokumentová a kvantitativní gramotnost se měřily na škále od nuly do pěti set bodů. Za gramotného byl označen ten, kdo dosáhl úspěšnost 80 % z předkládaných úkolů (OECD, 2000, s. x). Zpočátku byl výkon odstupňován do pěti úrovní¹⁷, ale protože počet respondentů dosahujících pátou úroveň byl velmi malý, byly dvě nejvyšší kategorie sloučeny (Příloha A, Obr. 2: IALS Pět úrovní gramotnosti, s. 109). Za dostatečnou úroveň gramotnosti byla určena třetí úroveň¹⁸. Ukázalo se, že ve čtrnácti z dvaceti zemí mělo alespoň 15 % dospělých pouze základní úroveň gramotnosti (OECD, 2000, s. xiii). I když existovala statisticky významná korelace mezi délkou školní docházky a výsledky v testu, byli i mezi respondenty s terciálním vzděláním zaznamenáni jedinci s nízkou úrovní gramotnosti a mezi respondenty s nejvyššími výsledky jedinci s nízkým formálním vzděláním (Rabušicová, 2002, s. 109). Výše dosaženého vzdělání je tedy pouze jeden

¹⁶ V České republice sloužil za základ census, který byl rozdělen na oblasti měst a vesnic tak, aby každá takto vytvořená strata zahrnovala přibližně 80 domácností. Následně proběhl proporcionální náhodný výběr tak, aby se získaly alespoň 2 výběry na každou stratu. V další fázi byl vybrán stejný počet domácností na každou jednotku a z vybrané domácnosti jedna osoba pomocí Kishovy tabulky. Celkový počet respondentů dosáhl počtu 3 132 (OECD, 2000, s. 113–114).

¹⁷ K vytvoření úrovní výkonu byla použita metoda IRT Item Response Theory (OECD, 2000, s. 93)

¹⁸ Úroveň 3 dle definice OECD „je považována za vhodné minimum pro zvládání nároků každodenního života a práce v komplexní, rozvinuté společnosti. Označuje přibližně ty dovednosti, které se vyžadují pro úspěšné ukončení sekundárního vzdělávání a pro vstup na vysokou školu. Obdobně jako vyšší úroveň zahrnuje schopnost využívání více informačních zdrojů a řešení komplexnějších problémů.“ (OECD, 2000, s. xi, přeložila ML)

z možných prediktorů úrovně gramotnosti. K dalším prediktorům lze zařadit rodinné zázemí, vzdělání rodičů, pracovní a volnočasové aktivity (OECD, 2000, s. xiv). Vyšší úroveň gramotnosti dle expertů IALS zvyšuje pravděpodobnost získání lepšího zaměstnání i vyššího platu, zatímco nízká úroveň gramotnosti zvyšuje riziko nezaměstnanosti (OECD, 2000, s. xiv). K zemím s nejlepšími výsledky patřily severské země, k horším naopak Chile, Portugalsko a Polsko. Výsledky byly dávány do souvislosti se vzdělávacím systémem. Země, které si vedly v testech lépe, měly převážně nediferencovaný¹⁹ vzdělávací systém, zatímco země s nejhoršími výsledky systém nevyhraněný²⁰ (Simonová, 2011, s. 74). Česká republika i přes diferencovaný vzdělávací systém patřila podle dobrých výsledků ke stejné skupině jako země severské (Příloha B, Tab. 1: IALS Výsledky zemí dle diferenciací vzdělávacího systému, s. 112). Výsledky České republiky ve kvantitativní gramotnosti byly dokonce mezi třemi nejlepšími spolu se Švédskem a Dánskem (Simonová, 2011, s. 91).

Výzkum je považován za přelomový z několika důvodů. Výrazně přispěl ke zkoumání gramotnosti, neboť úspěšně ověřil v praxi spojení přímého měření a šetření v domácnostech. Získal data z přesně vymezených oblastí, pomocí kterých rozřazoval respondenty na škále do jednotlivých úrovní v rámci participujících zemí. Zároveň umožnil jejich mezinárodní srovnání. K nevýhodám patřily vysoké náklady kvůli organizační náročnosti výzkumu a důrazu na udržení vysoké validity, reliability a komparability. Výzkum v takovémto měřítku by nemohl proběhnout bez participace mnoha subjektů vládních, mezinárodních i soukromých.

2.2 ALL - Adult Literacy and Life Skills Survey

Na výzkum IALS navázal výzkum gramotnosti dospělých a životních dovedností ALL Adult Literacy and Life Skills. Probíhal od roku 2002 do roku 2008 ve dvou kolech za účasti OECD, Statistického úřadu Kanady, několika amerických a kanadských subjektů a organizace UNESCO. Finančně přispívaly také vlády zkoumaných zemí. Nicméně

¹⁹ „Diferenciací vzdělávacího systému rozumíme jeho rozrůznění do větví podle stupně jejich akademické náročnosti.“ (Simonová, 2011, s. 72) Země s diferencovaným vzdělávacím systémem podporují rozřídování dětí podle výkonu a různých druhů škol, zatímco země s nediferencovaným systémem se snaží všem co nejdéle poskytovat stejné možnosti.

²⁰ Jsou odlišovány vzdělávací systémy diferencované (například Německo, Česká republika, Nizozemí), nediferencované (severské země, USA, Nový Zéland, Kanada) a nevyhraněné (Anglie, Polsko, Portugalsko, Chile) (Simonová, 2011, s. 74).

organizace OECD se v průběhu měření pak již více věnovala výzkumu Programme for International Student Assessment, což přispělo ke komplikacím při vedení a financování výzkumu (Canada, OECD, 2011, s. 25). K tomuto výzkumu vyšly postupně dvě zprávy, ze kterých jsem čerpala informace. V roce 2005 to byla zpráva Learning a Living (Canada, OECD, 2005) a v roce 2011 zpráva Literacy for Life (Canada, OECD, 2011). Výzkum se zaměřil na dovednosti *skills*, které byly pojaty jako výkonnostní škála v rámci konceptu funkční gramotnosti. Cílem bylo získat informace o faktorech, které ovlivňují to, jak jedinec tyto dovednosti získává a jak je může ztrácet. ALL pracoval s obdobnými složkami gramotnosti jako výzkum IALS, tedy s literární gramotností, dokumentovou a numerickou, ale navíc k nim přidal novou dimenzi označenou jako řešení problémů²¹ (Canada, OECD, 2005, s. 16). Kromě těchto základních složek se pokoušeli výzkumníci ještě měřit další nadstavbové dovednosti, a to používání informačních a komunikačních technologií ICT, týmovou práci a u některých zemí ještě gramotnost v oblasti zdraví (Canada, OECD, 2005, s. 26). Jednotlivé složky výzkumu jsou znázorněny v tabulce (Tab. 2: Vývoj složek gramotnosti, s. 40).

Sběr dat probíhal obdobně jako v případě výzkumu IALS, tedy kombinací měření a šetření v domácnostech. Celkem se výzkumu zúčastnilo jedenáct zemí. Prvního kola se zúčastnilo sedm zemí (Bermudy, Kanada, Itálie, Norsko, Švýcarsko, USA a mexický stát Nuevo Leon), ve kterých sběr dat probíhal od roku 2002 do roku 2003 (Canada, OECD, 2011, s. 13). Do druhého kola se zapojily čtyři země (Austrálie, Maďarsko, Nizozemí a Nový Zéland) a data se sbírala od roku 2006 do roku 2008 (Canada, OECD, 2011, s. 13). Literární, dokumentová a numerická gramotnost měly každá pět výkonnostních úrovní, zatímco řešení problémů pouze čtyři. Výkon pro každou složku gramotnosti byl rozložen na škále od nuly do pěti set bodů. Aby se předešlo případné kritice kvůli překladům, kulturním i jiným rozdílům, proběhl široký mezinárodní sběr položek z patnácti jazyků z více než dvaceti pěti zemí (OECD, 2000, s. 129). Respondenti vyplňovali dotazník zjišťující jejich rodinnou a pracovní situaci. Výzkumníci se zajímali o účast ve vzdělávání dospělých, protože již IALS prokázal jeho pozitivní vliv na rozvíjení gramotnosti (OECD, 2000, xiv). Dále je zajímala frekvence aktivit, u kterých se předpokládal vliv na úroveň gramotnosti, jako jsou návštěvy knihoven, knihkupectví i sledování televize. Zjišťovaly se

²¹ „Řešení problému se zaměřuje na schopnost dosáhnout cíle nejhodnějšími způsoby, přičemž pro daný problém neexistuje jednoduché řešení“ (Canada, OECD, 2011, s. 174, přeložila ML).

i možné dopady úrovně gramotnosti na kvalitu sociálních vazeb a zdraví jedince a zároveň na produktivitu práce a ekonomickou výkonnost (Canada, OECD, 2011, s. 28).

Výzkumníci dospěli k závěru, že formální vzdělání je zásadní faktor pro úroveň gramotnosti, ale jeho účinek není trvalý. Gramotnost dále ovlivňují životní a pracovní návyky jedince. Ti lidé, kteří nezískají kvalitní formální vzdělání, se dostávají do velmi znevýhodněné pozice. Nízké formální vzdělání nevytváří dostatečnou základnu pro jejich dovednosti. Mnohem rychleji ztrácejí dovednosti, které již mají, a nedostatek pracovních příležitostí jim neumožní tento negativní trend zvrátit (Canada, OECD, 2011, s. 159). Jedinec, který nemá dostatečnou úroveň funkční gramotnosti, čelí velkým potížím při hledání uplatnění na pracovním trhu. Experti konstatují, že handicap mají tendenci se kumulovat, a tak jedinec vykazuje nízkou úroveň dovedností i v dalších oblastech jako například práce s technologiemi. Nejvýrazněji se vliv životních a pracovních aktivit dospělých projevil v dovednostech nutných k řešení problémů. Země, jejichž respondenti skórovali na třetí a čtvrté úrovni, například Nizozemí a Norsko, jsou dle výzkumníků lépe připraveny vypořádat se s globálními změnami (Canada, OECD, 2011, s. 191). Podnětná jsou také zjištění o zdravotní gramotnosti. Jedinci, kteří skórovali nízko ve třech složkách nebo dokonce ve všech čtyřech, měli dvakrát vyšší pravděpodobnost, že budou vykazovat špatnou úroveň svého zdraví (Canada, OECD, 2011, s. 231).

Výzkum se vztahoval podstatným způsobem k pracovní sféře. Zaměřoval se na dovednosti využitelné v pracovním procesu, jako jsou týmová práce a vztahy. Ty byly ale chápány jako jakási nadstavba těch základních. Experti konstatovali, že dovednosti jsou přenosné mezi pozicemi i zaměstnavateli (Canada, OECD, 2011, s. 26). Za nejdůležitější přínos ALL považují snahu o hledání vzájemné závislosti dovedností *skills* a ekonomických a sociálních faktorů. I přes to, že měření provázelo mnoho finančních a technických obtíží (Canada, OECD, 2011, s. 25), obohatilo a rozšířilo pojetí gramotnosti. Výzkum vymezil novou kategorii řešení problémů, ve které se jednotlivé složky gramotnosti musejí uplatňovat komplexně. Snažil se také zmapovat gramotnost a její dopady na život jedince v oblasti zdraví a pracovního prostředí. Ovšem autoři přiznávají, že pouze u základních dovedností a složky gramotnosti řešení problému se jim podařilo dosáhnout požadované úrovně výzkumu.

2.3 PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies

Na již zmiňovaný výzkum ALL navazuje právě probíhající mezinárodní výzkum OECD zaměřený na kompetence dospělých Programme for International Assessment of Adult Competencies. Prvního kola výzkumu se účastnilo 24 zemí a byl zaměřen na populaci ve věku 16 až 65 let (ÚIV, 2011a). Hlavní sběr dat proběhl v roce 2011 a 2012, přičemž se získalo 166 000 respondentů (Straková, Veselý, Kelblova, 2013, s. 3). První výsledky tohoto kola byly dány k dispozici v říjnu 2013. Od roku 2012 se již pracuje na druhém kole výzkumu, které bude probíhat do roku 2016 za účasti dalších devíti zemí. Zahájení třetího kola se plánuje na rok 2014 (OECD, 2013a).

Pro výzkum PIAAC přistoupila organizace OECD k elektronickému testování. Pro potřeby výzkumu se rozšířilo chápání psaného textu i na texty v digitální formě, například v počítači nebo telefonu (OECD, 2009, s. 8). Testové úlohy mají vycházet z reálného života a situací. Respondenti vyplňují testy na počítači za dohledu výzkumníka. V případě, že by tento způsob nezvládali, přecházejí na tradiční papírovou formu (OECD, 2012d, s. 16). Výzkum převzal základní zkoumané kategorie z ALL *literacy*²², *numeracy*²³ a *problem solving* propojené s používáním technologií, ke kterým přidal další nadstavbové oblasti (Tab. 2: Vývoj složek gramotnosti, s. 40). Gramotnost literární, numerická a oblast řešení problémů je předmětem přímého měření. Individuální dovednosti a schopnosti, postoje, sociální dovednosti, vybrané profesní dovednosti a jejich používání v různých kontextech zjišťuje PIAAC nepřímě. Používá k tomu indikátory, které obsahuje doplňující dotazník spolu s biografickými a demografickými údaji (OECD, 2011, s. 4). Aby se zajistila návaznost na výzkumy IALS a ALL, PIAAC převzal přibližně 60 % položek z těchto výzkumů (OECD, 2012d, s. 16). Kategorii řešení problémů chápe PIAAC v prostředí rozvinutých technologií jako „používání digitálních technologií, komunikačních nástrojů a sítě k získání a vyhodnocení informací, ke komunikaci s druhými lidmi a k provádění praktických úkonů. První výzkum PIAAC v oblasti řešení problémů se zaměřuje na schopnosti řešit problémy osobní, pracovní i občanské za pomoci

²² „Čtenářská gramotnost znamená porozumění, hodnocení, používání a práci s psanými texty za účelem participace ve společnosti, pro dosažení vlastních cílů a k rozvoji vlastních znalostí i potenciálu.“ (OECD, 2012d, s. 20, přeložila ML)

²³ „Numerická gramotnost je schopnost získávat, používat, interpretovat a komunikovat matematické informace a myšlenky tak, aby dospělý jedinec zvládal matematické nároky v mnoha životních situacích a mohl se do nich zapojovat.“ (OECD, 2012d, s. 34, přeložila ML)

stanovení přiměřených cílů a plánů a na získání a používání informací prostřednictvím počítačů a počítačových sítí.“ (OECD, 2012d, s. 47, přeložila ML) Řešení problémů se dle PIAAC skládá ze tří základních dimenzí, a to ze samotného problému, dále z kognitivní dimenze, tedy mentálních operací prováděných jedincem při řešení problému, a z technologií, které jsou k řešení využity (OECD, 2012d, s. 48–49). Testování této oblasti předpokládá existenci základních počítačových dovedností respondenta. Je tedy zřejmé, že takto lze otestovat jen ty, kteří již informační technologie používají.

Každý respondent musí nejdříve absolvovat základní rozřazovací test. K hlavnímu testování pokračuje pouze ten respondent, který ho úspěšně zvládne. V opačném případě pokračuje testem komponentů. Výzkum chce totiž blíže zkoumat problematiku jedinců s nedostatečnou úrovní gramotnosti. K tomu PIAAC připravil i dodatečné měření Components Assessment, které má zjišťovat, na které úrovni čtenářské gramotnosti jsou obtíže (OECD, 2009, s. 20–21). Zda je to na úrovni rozeznávání znaků či slov (Příloha A, Obr. 3: PIAAC Komponenty čtení, s. 109), vět nebo větších celků (Příloha A, Obr. 4: PIAAC Komponenty čtení – souvislý text, s. 110). Také má zjišťovat, zda má jedinec dostatečnou slovní zásobu v daném jazyce.

PIAAC otevřeně zmiňuje určitý posun v chápání vlivu gramotnosti. V předchozích výzkumech byla gramotnost považována za faktor ovlivňující *fungování* jedince, zatímco v tomto výzkumu za faktor jeho *participování* (OECD, 2009, s. 9). Schopnost reflexe a aktivní role jedince, obzvláště ve vztahu k trhu práce, se zdá být pro OECD stěžejní. PIAAC vidí jednoznačnou vazbu mezi nízkou úrovní dovedností jedince a nízkou mzdou za jeho práci a vyšší pravděpodobností nezaměstnanosti (OECD, 2012d, s. 10). OECD také tvrdí, že tímto výzkumem lze obohatit poznání, jak fungují vzdělávací systémy v jednotlivých zemích (OECD, 2012d, s. 11). Tvrdí, že přímé měření kognitivních dovedností je lepším indikátorem úrovně lidského kapitálu než nepřímé zjišťování pomocí dosažené úrovně vzdělání nebo počtu roků školní docházky.

Dle prvních výsledků výzkumu patřily k nejúspěšnějším zemím severské země a Nizozemí, k méně úspěšným patřilo Irsko, Polsko a Spojené státy (Straková, Veselý, Kelblová, 2013, s. 4). Česká republika dosáhla průměrných výsledků s výjimkou numerické gramotnosti, kde byla dokonce nadprůměrná. Zřejmě tedy nedochází k výraznému zhoršení v úrovni gramotnosti v naší zemi. Muži i ženy dosahovali v zemích OECD v průměru obdobných výsledků (Straková, Veselý, Kelblová, 2013, s. 5). Vzhledem

k tomu, že naposledy probíhal výzkum v takovém rozsahu v devadesátých letech, vyspělé země netrpělivě očekávají podrobné výsledky, které by měly být zveřejněny na konci roku 2013.

2.4 LAMP - Literacy Assessment and Monitoring Programme

Jak už jsem zmínila, UNESCO je nejstarší mezinárodní organizací, která se zabývá monitorováním úrovně gramotnosti a negramotnosti. Statistiky negramotnosti organizace UNESCO vycházejí v první řadě z údajů, které poskytují jednotlivé státy. Ty pocházejí převážně z cenů. Zjišťování gramotnosti probíhá formou odpovědi na otázku, jestli jedinec umí číst a psát, popřípadě podle délky jeho školní docházky (UNESCO, 2005, s. 64). Takto zjišťovaná úroveň gramotnosti může být značně nespolehlivá a nemusí odpovídat objektivnímu zjištění. UNESCO si je této situace vědomo, a proto od roku 2003 začalo pracovat na programu měření a monitorování gramotnosti pod názvem LAMP jako nástroje implementace iniciativy Literacy Initiative for Empowerment LIFE (UNESCO, 2005, s. 186). Zároveň poměrně významně přehodnotilo svůj přístup ke gramotnosti (Příloha A, Obr. 5: LAMP Posun v pojetí gramotnosti UNESCO, s. 110). I když preferuje používání pojmu gramotnost v singuláru, chápe ji v plurálu jako multidimenzionální praktiky, které jsou úzce provázané s danou kulturou a jejím jazykem a které se vyvíjejí vlivem proměnlivého prostředí, obzvláště ekonomického (Robinson, 2005, s. 15). Dále konstatuje, že pravděpodobně nelze vytvořit jednu definici, která by vystihla bohatost gramotnosti. Není také udržitelné dichotomické pojetí a oddělování gramotných od negramotných. Zkoumání gramotnosti již nemá být hledáním dovedností u jedince, ale spíše zjišťováním toho, jak jsou dovednosti používány (Robinson, 2005, s. 19).

UNESCO navrhlo při přípravě LAMP pracovní definici, která vychází z definice IALS, ale více akcentuje kontext a dynamiku. „Gramotnost je schopnost identifikovat, porozumět, interpretovat, tvořit, komunikovat a počítat za použití psaných materiálů spojených s různým kontextem. Gramotnost zahrnuje kontinuum učení, které jedincům umožní dosahovat jejich cíle, rozvíjet jejich znalosti a potenciál a plně participovat na životě komunity a širší společnosti.“ (Robinson, 2005, s. 21, přeložila ML) Domnívám se, že existuje určitý rozpor v přístupu UNESCO ke gramotnosti. V proklamacích se UNESCO i nadále snaží o sociokulturní koncept, ale prakticky je LAMP postaven na

konceptu funkční gramotnosti podle strategie OECD. Více se aktuálnímu přístupu organizace UNESCO věnuji v oddíle 3.3.2 (s. 78–82).

Program LAMP se týká méně rozvinutých zemí a je zaměřen na získávání informací o úrovni literární, dokumentové a numerické gramotnosti mládeže i dospělých. Program je koncipován částečně v souladu s výzkumy IALS a ALL a v metodologické rovině k nim odkazuje (Tab. 2: Vývoj složek gramotnosti, s. 40). Cílem programu na národní úrovni je poskytnout relevantní data aktérům vzdělávacích programů, aby jejich vzdělávací akce mohly být co nejefektivnější. Zároveň chce zavést takový způsob měření, který mohou jednotlivé země využívat opakovaně. Plánem je přibližně desetiletý cyklus pro opakování měření (Ercikan, 2008, s. 8). Na mezinárodní úrovni chce program zajistit komparabilitu takto získaných dat a sledovat, jak jsou plněny cíle UNESCO stanovené v rámci aktivit Vzdělávání pro všechny EFA (Robinson, 2005, s. 24). Programu LAMP se účastní méně rozvinuté asijské a africké země. Jsou to země odlišné od těch, které procházely testováním IALS. Pilotní fází prošlo osm zemí²⁴. Výběrový vzorek tvoří respondenti starší patnácti let (Ercikan, 2008, s. 8). Sběr dat probíhá v domácnostech pomocí dotazníků vyplňovaných za přítomnosti proškolených tazatelů. Součástí dotazování je i zjišťování sociálních a demografických údajů. Respondenti mohou dosáhnout jednu z pěti úrovní, přičemž za dostatečnou úroveň gramotnosti je považována třetí²⁵ (UNESCO, 2012b). Tato úroveň má odpovídat dovednostem, které jsou nezbytné k úspěšnému ukončení sekundárního vzdělávání a ke vstupu do terciálního (Robinson, 2005, s. 40). Až 67 % testu tvoří původní položky z výzkumu IALS (Ercikan, 2008, s. 16).

Pokud jedinec neprojde vstupním rozřazovacím testem, LAMP zjišťuje úroveň komponentů čtení jako výzkum PIAAC. Sleduje tedy úroveň rozeznávání písmen, znalosti slov či chápání věty a porozumění souvislému textu (Ercikan, 2008, s. 13). To je obzvláště důležité pro přípravu vzdělávacích akcí, které by měly umožnit rozvinutí těchto dovedností. Test by měl respondent dělat ve svém dominantním jazyce, ve kterém má větší šanci dosáhnout vyšší úrovně. Nezbytným předpokladem úspěšného měření je zapojení státních i nevládních institucí daných zemí a důkladné proškolení tazatelů. Zatím pouze pro čtyři země publikovalo UNESCO závěrečné práce. Jedná se o Jordánsko, Mongolsko,

²⁴ LAMP se již účastní Salvador, Mongolsko, Maroko, Niger, Palestina, Jordánsko, Paraguay, Vietnam (UNESCO, 2012b).

²⁵ „Úroveň 3: považována za vhodné minimum pro úspěšné zvládnutí nároků každodenního života a práce v komplexní společnosti. Tato úroveň dovedností se obecně vyžaduje k úspěšnému ukončení sekundárního vzdělání a ke vstupu na vysokou školu.“ (UNESCO, 2012b, přeložila ML)

Palestinu a Paraguay (UNESCO, 2012b). Vzhledem k tomu, že se jedná o méně rozvinuté země, u všech zemí se v grafickém znázornění výsledků neobjevuje pět možných úrovní v jednotlivých složkách gramotnosti, ale pouze tři nejnižší úrovně. Výsledky jsou znázorněny podle genderu, věku a dosaženého vzdělání. Ukazují na korelaci dosaženého výsledku s dosaženým stupněm vzdělání.

2.5 TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study, PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

Vedle výzkumů gramotnosti dospělých se v mezinárodním kontextu prosazují též výzkumy zaměřené na žáky a studenty. Patří k nim výzkumy TIMSS a PIRLS již zmiňované Mezinárodní asociace pro evaluaci vzdělávacích výkonů a měření PISA Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Výzkumy organizace IEA se v některých oblastech částečně kryjí s aktivitami OECD a v některých oblastech je přesahují, neboť se zaměřují na mnohem širší oblast výstupů vzdělávání. Kromě měření výkonů žáků v oblasti matematiky, přírodovědy a čtení se IEA zabývá též zkoumáním občanského vzdělávání, počítačové a informační gramotnosti i úrovně pracovníků ve vzdělávání (IEA, 2011a). Měření žáků organizované od devadesátých let pro oblasti matematiky, přírodovědy a čtenářské gramotnosti patří k výzkumům, které mají nejvýraznější mezinárodní ohlas.

Výzkum trendů v mezinárodní studii matematiky a přírodovědy TIMSS probíhá od roku 1995 ve čtyřletých cyklech. Je zaměřen na žáky ve čtvrté a osmé třídě, počítají-li se od úrovně 1 Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (Martin, Mullis, 2012, s. 37). Speciální varianta TIMSS měří také výkony žáků v posledním ročníku sekundárního vzdělávání. Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti PIRLS je organizována od roku 2001 v pravidelném pětiletém cyklu u žáků čtvrté třídy. Výběr testovaných škol a tříd probíhá v rámci dvouúrovňového náhodného výběru. Sběr dat tohoto kvantitativního výzkumu se provádí ve třídě. Testovacím jazykem je jazyk, ve kterém se poskytuje vzdělávání na dané škole, což je ve velké většině případů oficiální jazyk společnosti (Martin, Mullis, 2013). Výkon může být podle dosaženého počtu bodů nízký (400 bodů), střední (475 bodů), vysoký (550 bodů) či pokročilý (625 bodů) (Martin, Mullis, 2012, s. 8). Jednotlivé úrovně jsou definovány různě podle toho, o kterou třídu se jedná a co se od žáků

očekává. Podle dosažených počtů bodů jsou země seřazeny a vyznačeny vzhledem k průměru. Oba výzkumy proběhly naposledy shodně v roce 2011, což umožnilo zároveň testovat čtenářskou gramotnost, matematickou i přírodovědnou (Příloha B, Tab. 2: Výsledky TIMSS a PIRLS 2011, s. 113). Celkem se otestovalo 600 000 žáků z 63 zemí v rámci TIMSS, 300 000 žáků ze 49 zemí v rámci PIRLS (IEA, 2012, s. 2). Ve všech třech oblastech gramotnosti se na prvních příčkách umístili žáci z východoasijských zemí. Obecně autoři konstatovali, že se od výzkumu v roce 1995 více zemí zlepšilo, než zhoršilo (IEA, 2012, s. 4). Dávají to do souvislosti právě s měřením a následnou reformou vzdělávacích systémů. Mezi hlavní faktory, které mají vliv na výsledky žáků, autoři výzkumu jmenovali školní prostředí, kvalitu učitelů a postoje žáků k učení (IEA, 2012, s. 5–6). Vzhledem k tomu, že se jedná o měření dětí, nemůže se jednat o stejné pojetí gramotnosti jako u dospělých. V tomto případě jde o školní gramotnost jako znalosti a dovednosti spjaté s formálním vzdělávacím systémem.

2.6 PISA - Programme for International Student Assessment

OECD se v průběhu let, kdy probíhal již zmiňovaný výzkum ALL, začala angažovat také ve sledování úrovně dovedností u patnáctiletých v rámci programu PISA Programme for International Student Assessment. Měření proběhlo poprvé v roce 2000 (OECD, 2003, s. 3). Zúčastnilo se ho 32 zemí a o rok později dalších 11 zemí. Měření se od té doby pravidelně opakuje každé tři roky ve třech oblastech funkční gramotnosti, a to ve čtenářské²⁶, matematické²⁷ a přírodovědné²⁸ a od roku 2012 v oblasti řešení problémů²⁹. Zatím poslední zveřejněné výsledky pocházejí z měření PISA 2009 (Příloha B, Tab. 3: Výsledky PISA 2009, s. 114). OECD tvrdí, že pomocí měření výstupů vzdělávacích

²⁶ „Čtenářská gramotnost je porozumění, používání, promýšlení a používání psaných textů k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (OECD, 2013b, s. 61, přeložila ML)

²⁷ „Matematická gramotnost je schopnost jedince formulovat, používat a interpretovat matematiku v různých kontextech. Zahrnuje matematické uvažování a používání matematických konceptů, postupů, faktů a nástrojů k popisu, vysvětlení a předvídání jevů.“ (OECD, 2013b, s. 25, přeložila ML)

²⁸ „Přírodovědná gramotnost je ve výzkumu PISA definována jako schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností.“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 26)

²⁹ Kompetence k řešení problémů je schopnost jedince používat kognitivní postupy k porozumění a vyřešení problémových situací tam, kde metody řešení nejsou na první pohled zřejmé. Zahrnuje ochotu jedince vstupovat do takovýchto situací, aby mohl rozvíjet svůj potenciál a mohl se stát tvůrčím a přemýšlivým občanem.“ (OECD, 2013b, s. 122, přeložila ML)

systémů a jejich mezinárodního srovnání mohou jednotlivé země určit slabé a silné stránky svých systémů, případně zjistit, v jaké oblasti jsou nutné jejich reformy. To by mělo vést k tomu, že země budou mít mladé lidi lépe připravené obstát v globálním prostředí. Zdá se, že OECD upřednostňuje nediferencovaný systém na základě dobrých výsledků Hongkongu, Číny, Japonska, Korey (OECD, 2003, s. 7). Ovšem nutno konstatovat, že vzdělávací systém je pouze jedním z faktorů, který výsledky ovlivňuje. Nelze tedy jednoznačně upřednostňovat některý systém (Simonová, 2011, s. 74).

Vzhledem k růstu významu technologií v životě jedince zařadila OECD poprvé do výzkumu elektronické testování. V roce 2006 bylo toto testování volitelné pro přírodovědnou gramotnost, v roce 2009 pro čtenářskou gramotnost. V roce 2012 byl tento způsob testování jediným možným pro oblast řešení problémů (ČŠI, 2011). Kromě hlavních oblastí testování zjišťuje PISA postoje žáků ke škole, k učitelům i k výuce. Zkoumá vliv rodiny na úroveň gramotnosti i na zmiňované postoje žáků. Respondent může dosáhnout podle svých výsledků úroveň 1 až 6, přičemž za minimální úroveň nezbytnou pro úspěšné fungování ve společnosti považuje OECD druhou úroveň³⁰ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 13). Výsledky sběru dat z roku 2012 by měly být k dispozici na konci roku 2013. Již teď se plánuje na rok 2015 další kolo zaměřené na přírodovědnou gramotnost.

Vedle tohoto výzkumu proběhl v roce 2012 také výzkum finanční gramotnosti PISA. Vzhledem k nárůstu objemu finančních produktů a dopadů jejich používání na život jedince i na společnost je OECD přesvědčena o důležitosti finanční gramotnosti. OECD definuje finanční gramotnost jako „znalosti a chápání finančních konceptů a rizik, dále takové dovednosti, motivaci a důvěru při jejich používání a chápání, které umožňují efektivní rozhodování v různých finančních kontextech, které zlepší finanční blahobyt jedinců a společnosti a které umožňují participaci v ekonomické sféře života.“ (OECD, 2012e, s. 13, přeložila ML) I když patnáctiletí nemohou mít ještě plnou finanční gramotnost, OECD zkoumá jejich povědomí o finančním trhu a jeho fungování.

³⁰ Definice PISA úrovně 2 pro čtenářskou gramotnost: „Některé úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal jednu nebo více informací, které lze vyvodit a které mohou vyhovovat několika kritériím. Jiné úlohy vyžadují rozpoznání hlavní myšlenky textu, pochopení vztahů nebo nalezení významu určité části textu, kde příslušná informace není dominantní a čtenář musí provést na nižší úrovni svůj vlastní úsudek. Úlohy této úrovně mohou vyžadovat, aby čtenář provedl určité srovnání vybraného aspektu testu. Typické úlohy této úrovně na zhodnocení textu vyžadují, aby čtenář dokázal porovnat nebo propojit text se znalostmi z každodenního života na základě vlastních zkušeností a postojů.“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 43)

Předpokládá, že v tomto věku už mohou mít vlastní bankovní účet, platí kartami a jsou klienty finančních institucí. Měli by tedy mít určitou úroveň finanční gramotnosti.

Můžeme shrnout, že zjišťování úrovně gramotnosti na mezinárodní úrovni se zaměřuje prakticky pouze dvěma směry, a to na zjišťování míry negramotnosti a na přímé měření probíhající za účasti mezinárodních aktérů OECD a UNESCO. Vybrané dovednosti i jejich aplikace úzce souvisejí s obsahy formálního vzdělávání. Měření dětí a mládeže je založeno na školní gramotnosti jako základu pro rozvoj funkční gramotnosti. U dospělých je dominujícím přístupem koncept funkční gramotnosti. Pokud bychom se vrátili ke grafickému znázornění koncepčních rámců gramotnosti (Obr. 1: Koncepční rámce gramotnosti, s. 19), tak všechny zmiňované výzkumy spadají do jeho horní čtvrtiny vymezené textem a univerzálností. Kvantitativní výzkum tíhne k univerzálnímu pojetí gramotnosti. Čím důležitější je kontext jako u koncepčního rámce gramotnosti Paula Freira a v sociokulturním pojetí, tím spíše by se uplatnil kvalitativní výzkum. Nicméně právě vlivem těchto dvou konceptů se prvek sociálního kontextu alespoň částečně dostává i do kvantitativního měření. Rozšiřuje se význam doplňujících informací ohledně sociální a pracovní situace respondentů a zjišťuje se uplatňování gramotnosti v sociálních interakcích. Z výše jmenovaného vyplývá jednoznačný posun od starších měření dovedností k měření úrovně jejich aplikace.

Výzkumy prezentují testové úlohy jako reálné situace, na kterých se má projevit schopnost aplikace dovedností. Zkoumá se, do jaké míry je jedinec schopen aktivně vyhledávat a zpracovávat informace z úzké oblasti vědění a kriticky je hodnotit. Dále jakým způsobem je aplikuje ve specifických příkladech. Sledují se převážně dopady úrovně gramotnosti na pracovní život jedince, na jeho sociální vztahy a na vztah ke zdraví. Je tedy důležité nejen to, jestli má jedinec znalosti a dovednosti, ale také to, jestli je umí v těchto oblastech aktivně používat. Na úrovni zemí se hledá vztah mezi úrovní gramotnosti populace a ekonomickými ukazateli. U měření dětí a mladistvých se výsledky chápou jako doklad kvality vzdělávacího systému země. Mezinárodní výzkumy jsou pojaty výkonově. Gramotnost je definována jako kontinuum, jako lineární výkonnostní škála. Podle výsledků dosažených v testech jsou respondenti umisťováni na škále v rámci jednotlivých zemí. Zároveň jsou srovnávány výkony těchto zemí. Další posun lze nalézt u informačních a komunikačních technologií. Jejich používání slouží nejenom jako předmět výzkumu, ale začínají se používat též jako nástroje měření.

3 Ohlas mezinárodních výzkumů

Jak jsem již zmiňovala, gramotnost je v pojetí OECD (OECD, 2000, s. 61; OECD, 2009, s. 5) a dnes už i UNESCO (Hanemann, 2012, s. 76; Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 40; UNESCO, 2005, s. 252) považována za významnou součást lidského kapitálu. Pomocí měření dospělých se zjišťuje, jak lidé s tímto kapitálem nakládají. Investice do zvýšení gramotnosti by měly vést k několika očekávaným přínosům. Záměr zemí i mezinárodních organizací o měření úrovně gramotnosti dětí a mládeže je veden snahou o posuzování a srovnávání efektivity vzdělávacích systémů. Výsledky těchto výzkumů mají výrazné dopady na jejich případné reformy. Předpokládá se, že vzdělávací systémy mají poskytovat jedincům dostatečné základy gramotnosti, které jim umožní dále gramotnost rozvíjet v rámci celoživotního učení. Lidé by měli dosahovat žádoucí úrovně gramotnosti pro svůj osobní prospěch i pro prospěch společnosti. Z celé řady oblastí používání gramotnosti je na prvním místě zkoumání pracovní oblast. Organizace vycházejí z předpokladu, že gramotnost se dá v průběhu života rozvíjet i ztrácet. Poznatky z výzkumů by měly umožnit jedincům i jednotlivým zemím efektivněji plánovat svoje aktivity v oblasti edukace.

Vzhledem tomu, že výzkumy jsou koncipovány jako mezinárodní, má publikování jejich výsledků velký ohlas. Největší kritiky jsou spojené s výzkumy IALS a PISA. Je to bezpochyby dáno rozsáhlostí výzkumů a tím, že za nimi stojí silné mezinárodní organizace. Ozývají se však nejenom hlasy odborníků, ale též politiků, protože výsledky výzkumů se stávají silným argumentem k proměně vzdělávacích systémů. Kritické ohlasy jsem pro lepší přehled rozdělila do dvou základních okruhů. První okruh se týká výtek k metodologii a koncepci výzkumů. Druhý, a dle mého mínění důležitější, je okruh výtek spojených s interpretací výsledků a jejich používáním pro politická rozhodnutí.

3.1 Kritické připomínky ke koncepci výzkumů

S tím, jak roste zájem odborníků, politiků i veřejnosti o otázky gramotnosti, objevují se kritické hlasy k dominantnímu konceptu funkční gramotnosti. Je zúžený na ekonomické aspekty, na problémy s nezaměstnaností, zaměstnatelností a ekonomickou výkonností země. Měří se pouhá část toho, co se lidé učí. Ze široké palety gramotnosti, tak jak ji chápou New Literacy Studies, je vybrána pouze omezená skupina dovedností, které

souvisejí převážně s požadavky pracovního trhu a jsou založené hlavně na školní gramotnosti. Jenomže přístup k získání těchto dovedností není otevřený všem. Měření znevýhodňuje již předem některé skupiny jedinců a považuje jejich gramotnosti za vedlejší a méněcenné (St. Clair, 2010, s. 187).

Kritické hlasy k výzkumu IALS se objevily už v jeho průběhu. Výzkum IALS byl průlomový nejenom z metodologického hlediska, o kterém jsem hovořila ve druhé kapitole (s. 41). Bylo to i kvůli významnému ohlasu a bouřlivým reakcím, které vyvolal na mezinárodní úrovni. Přispěla k tomu Francie, která dokonce z účasti odstoupila již v průběhu měření, a to i přesto, že se účastnila přípravných prací a participovala na vytváření metodiky měření (OECD, 2000, s. 123). Tvrdila, že výzkum zkreslil výsledky v neprospěch francouzských respondentů. K výzkumu se vyjadřovali nejen odborníci z oblasti vzdělávání, ale též političtí reprezentanti. Výzkum se stal jakousi referencí, ke které odkazují všechna následující měření a na kterou navazují opakovaným použitím některých testových úloh. Pokud výzkum IALS došel k názoru, že o žádné ze sledovaných zemí nelze říci, že nemá problém s gramotností (OECD, 2000, s. 25), pak se nabízí otázka, je-li výzkum skutečně validní. St. Clair říká, že jednou z možných reakcí na takové měření je jeho odmítnutí, což udělala Francie (St. Clair, 2010, s. 72). Druhou možností je začít panikařit, což byla reakce většiny politických reprezentací po zveřejnění výsledků IALS. Obdobně silná reakce veřejnosti i odborníků následovala po zveřejnění druhého cyklu měření PISA. Prvnímu výzkumu PISA z roku 2000 se ještě nevěnovala taková pozornost, ale od druhého kola se již situace změnila. Je to dokladem silného zájmu politické reprezentace o výsledky měření a následného zpolitizování celé problematiky.

Jak už jsem zmiňovala u jednotlivých výzkumů ve druhé kapitole, tato mezinárodní měření jsou založena na kvantitativním přístupu. To je samozřejmě dáno cílem výzkumů, tedy snahou o srovnání výkonů jednotlivců v rámci státu a srovnání výkonů jednotlivých zemí. Použití kvantitativního výzkumu má některé nesporné výhody, ale též nevýhody (Disman, 2002, s. 284–297). Předně se k výzkumu přistupuje již s určitou hypotézou, která se jím má ověřit. To vede k silné redukci proměnných a vztahů mezi nimi. Jevy v lidské společnosti jsou však komplexní, a tak dochází k nevyhnutelnému zjednodušení reality. Experti se zaměřují hlavně na vztah gramotnosti a vzdělání, gramotnosti a zaměstnání i zaměstnatelnosti, gramotnosti a výše příjmu a v neposlední řadě na vztah gramotnosti k věku a pohlaví a nověji i ke zdraví. Již předem jsou vybrány převážně faktory

z ekonomické oblasti. Výhodou kvantitativního měření je, že díky přesnému plánu sběru dat lze získat velké množství informací od velkého vzorku cílového souboru (Disman, 2002, s. 286–287). Vysoká standardizace umožňuje jejich zpracování statistickými metodami při hledání vztahů mezi proměnnými. Kvantitativní výzkum umožňuje zobecnění výsledků, srovnávání jedinců v rámci jednoho státu i všech států navzájem. Nicméně v porovnání s kvalitativním výzkumem je jeho validita mnohem nižší.

První problém nastává již s definicí gramotnosti. Z představených koncepcí v první kapitole je zřejmé, že pojetí gramotnosti se vyvíjí a zahrnuje široké spektrum dovedností a jejich používání v nejrůznějších kontextech. Ani intenzivní zájem o problematiku gramotnosti od konce druhé světové války nevedl k jednoznačné shodě o tom, co to vlastně gramotnost je. Myslím, že se nedá ani předpokládat, že by se na takto složitý jev někdy jednoznačná definice objevila. Při měření je tak nezbytné zúžit oblasti, ve kterých se sleduje aplikování gramotnostních dovedností. Výběr oblasti zkoumání v rámci funkční gramotnosti tedy nutně redukuje komplexní jev gramotnosti pouze na úzké pole. Dosavadní relevantní výzkumy byly ve velké míře zaměřeny na gramotnost jako univerzální dovednosti ve spojitosti s psaným textem. Na grafickém znázornění koncepcí gramotnosti se jedná pouze o jedno pole ze čtyř možných (Obr. 1: Koncepční rámce gramotnosti, s. 19). Ve zmiňovaných definicích organizací OECD i UNESCO je sice zmiňována různorodost, proměnlivost a kontextualita gramotnosti, ve výzkumech se však i nadále pracuje s představou lineární gramotnosti, škály, na které je jedinec umístěn podle svého výkonu. V pojetí OECD, a dnes už i UNESCO, převládá představa gramotnosti jako žebříku, po kterém jedinec vědomě a cíleně stoupá. Začíná na nižších příčkách, stoupá pomocí školního vzdělávání a pokračuje vzděláváním dospělých (Hamilton, Tett, Crowther, 2012, s. 2).

S představou lineární gramotnosti silně polemizuje již zmiňovaný sociálně-kulturní přístup New Literacy Studies. Gramotnost považují za každodenní zkušenost, přičemž každodenní praktiky se liší podle prostředí a situace (Hamilton, Tett, Crowther, 2012, s. 3). Funkční negramotnost je často spojována s vyspělými zeměmi, zatímco negramotnost se zeměmi méně rozvinutými. Vytváří se tak dojem, že se jedná o dva různé problémy. V pojetí funkční gramotnosti by se vlastně mělo jednat jenom o odlišné úrovně téže gramotnosti (Rabušicová, 2002, s. 20). Kritici ale zpochybňují představu gramotnosti jako kontinua a mluví raději o určité sadě dovedností, které se mohou, ale také nemusejí,

projevit v závislosti na daném kontextu (St. Clair, 2010, s. 29). Naučí-li se jedinec cizí jazyk bez možnosti ho používat, potom sice může dosáhnout vysoké úrovně znalosti, ale nepovede k žádnému přínosu. Navíc tuto dovednost začne časem opět ztrácet. Proto vidí NLS gramotnost spíše rozvětveně než jako žebříček nebo škálu. Jiné praktiky jedinec uplatní ve vzdělávání, jiné v rodině nebo v práci. Výstupy spojené s formálním vzděláváním se zcela jistě snáze měří a srovnávají, ale neznamená to, že jsou pro život lidí nejdůležitější (St. Clair, 2010, s. 187). Výzkumy přistupují k jedincům jako k rovnocenným jednotkám, které zařazují na škále (Atkinson, 2012a, s. 79). Tím určují, co zkoumaným chybí a co by mělo být doplněno. Jenomže se ukazuje, že výchozí pozice lidí není stejná. Gramotnost je v populaci nerovnoměrně rozložená a kopíruje stávající nerovnosti ve společnosti (St. Clair, 2010, s. 73). Při měření se tak nebere v potaz, že životní situace a sociální prostředí staví každého na jinou startovací pozici a dává mu jinou výbavu. Požaduje se ode všech stejný výkon a ten se měří.

Dalším problémem je výběr testových úloh. Ideální měření by se konalo za situace, kdy všichni zkoumaní mají stejné výchozí podmínky. Tedy pokud uznávají stejné hodnoty, žijí v prostředí, kde na ně působí obdobné vlivy a jsou ve srovnatelných životních situacích. To ale rozhodně není realitou. Obecně sice platí, že lidé na celém světě musejí řešit obdobné problémy jak si zajistit jídlo, bydlení, ošacení, jak fungovat v rodině a ve společnosti, ale jejich životní podmínky a způsoby řešení se liší. Sociální a kulturní kontext hraje při těchto řešeních stěžejní roli, jak se ukázalo v rámci sociokulturního konceptu. Nabízí se tedy otázka, zda existují univerzální dovednosti a zda jsou přenosné napříč kulturami, státy i menšími skupinami (St. Clair, 2010, s. 16). Lze uvést příklad etnomatematiky³¹. Existují národy, které mají mnohdy komplexní a rozvinuté systémy práce s čísly, ale jsou postavené na odlišných principech (UNESCO, 2005, s. 151). Kupříkladu v některých společnostech je mnoho dospělých zběhlých v počítání z paměti, obzvláště pokud obchodují. Je tedy, myslím, zřejmé, že v případě měření, které by bylo založené pouze na písemném projevu, by tito jedinci dosahovali mnohem horších výsledků. Získaný údaj by neodpovídal jejich reálné úrovni v používání matematických dovedností. Představy o existenci standardní a univerzální úrovně znalostí v této oblasti mohou být v realizovaných výzkumech založeny na euroamerickém pojetí, a tak mohou

³¹ Etnomatematika – označení pro matematiku praktikovanou rozličnými kulturními skupinami (UNESCO, 2005, s. 151).

znevýhodňovat respondenty z jiných zemí, jejichž praktiky se liší. Proto lze oprávněně vznést pochybnost, jestli výzkumy vůbec srovnávají srovnatelné.

Dále je třeba zmínit, že drtivá většina úloh těchto výzkumů je založená na psaném textu. Byl to právě sociokulturní koncept, který upozornil na význam ústního podání (UNESCO, 2005, s. 149). Písemný projev bývá často považován za nadřazenější mluvenému projevu. Jedním z možných důvodů může být to, že psaný text překonává čas a prostor (St. Clair, 2010, s. 86). Přitom v některých kulturách patří k vysokým hodnotám ústní podání. Příkladem může být učení se z paměti textu Koránu (Perkiö, 2011, s. 138). V islámské kultuře by byl takový jedinec oceňován, i kdyby neuměl naučené texty napsat. Preference písemné podoby textu tak opět může být kulturně podmíněná. Podobně bývá oceňován systém psaní založený na abecedě před jinými způsoby zachycování řeči (Rabušicová, 2002, s. 37). Někteří autoři jsou toho názoru, že rozvinuté země, tedy převážně euroamerické, se dostaly ve vývoji před ostatní právě díky zavedení písemné komunikace do správy státu. Navíc se předpokládalo, že právě tento způsob písma, tedy psaní jednotlivých hlásek, poskytl civilizaci, která ho používala, výhodu před například užíváním znaků pro celá slova. To patří dle mého názoru k eurocentrismu. Vyspělé civilizace bychom našli i v Asii v různých historických obdobích, a přitom používaly písmo založené na jiném principu než hláskovém. Nehledě na novodobý vzestup některých asijských zemí. V mezinárodních měřeních dosahují často výborné výsledky, například aktuálně Japonsko v PIAAC, kde bylo nejlepší ze všech ve čtenářské a numerické gramotnosti (Straková, Veselý, Kelblova, 2013, s. 4). Preference písemné formy však může mít i zcela prozaický důvod, protože „lidé, kteří mají možnost rozhodovat o životech druhých, tak činí skrze psaný text.“ (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 19, přeložila ML) Tím je posilován význam psaného textu a roste nutnost umět s ním pracovat.

Problematická může být ve výzkumech též volba testovacího jazyka. Je to tím, že praktikovaných jazyků existuje nepoměrně větší množství než úředních jazyků prosazovaných politickými institucemi. Uvádí se, že v současné době existuje na světě přibližně 7 000 živých jazyků, ale oficiálních pouze necelých 700 jazyků (Lewis, Simons, Fennig). Práva jazykových menšin a jejich pojetí a praktikování gramotnosti se mohou dostávat do rozporu se vzdělávací politikou zastávanou většinovou či mocensky silnější skupinou. Mnoho jedinců a skupin nemá možnost získat vzdělání ve svém mateřském jazyce, protože vzdělávací systém dané země to neumožňuje (Perkiö, 2011, s. 139).

UNESCO zastává názor, že by bylo nejlepší, kdyby měl každý jedinec nejprve možnost získat gramotnost v mateřském jazyce, a teprve potom ji získával v dalších jazycích (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 57). Ovšem konstatuje, že v realitě tomu často brání materiální a organizační problémy. Je tedy zřejmé, že pokud jedinci tuto možnost nemají a pokud jsou testováni pomocí testu v jiném než mateřském jazyce, jejich výsledky tím mohou být zkresleny. Nehledě na to, že ve svém jazyce mohou jedinci dosahovat vyšší úrovně gramotnosti než v jazyce, ve kterém probíhá měření. Pokud by měření proběhlo v jejich mateřském jazyce s testy reflektujícími jejich kulturu, zřejmě by dosáhli vyšší úrovně a z hlediska měření gramotnosti by byli úspěšní. Přesto nemusejí naplňovat očekávání, která jsou s dobrým výkonem spojená právě proto, že mohou mít nízkou znalost oficiálního jazyka a praktik země, ve které žijí. Mohou být sociálně vyloučení, nezaměstnaní i nezaměstnatelní. Nelze ale tvrdit, že tato negativa jsou spojená s jejich nízkou gramotností. V zemích s početným zastoupením různých jazykových skupin to může představovat podstatný faktor, obzvláště pokud se formální vzdělání poskytuje pouze v jednom oficiálně uznávaném jazyce či několika málo dalších.

V této souvislosti je, myslím, vhodné zmínit i důležitost samotných textů, se kterými jedinec přijde do kontaktu. Nelze testovat bez příkladu, na který by se gramotnost měla aplikovat. Příklad musí z něčeho vycházet, z nějaké situace, z nějakého problému, který je vyjádřen v určitém jazyce. K tomu, aby se člověk mohl učit číst a psát, potřebuje text. Ale texty samy o sobě nejsou neutrální. Nesou vybrané myšlenky, názory. Některé jsou explicitně vyjádřené, ale mnohé zůstávají v podtextu jako skrytá poselství. Kritici tvrdí, že se formální vzdělávací systémy pomocí používaných textů podílejí na reprodukci sociálních nerovností (UNESCO, 2005, s. 152). Freire předpokládal, že ideologie vládnoucí třídy je úzce spjatá s mocí a projevuje se skrze používání jazyka (Freire, 1998, s. 35). Francouzští sociologové Bourdieu a Passeron publikovali v šedesátých a sedmdesátých letech názor, že vzdělávací systém nepřispívá k odstraňování nerovností ve společnosti, ale naopak je dokonce legitimizuje (Keller, Tvrdý, 2008, s. 49–50). Oponovali tak názoru, že vzdělávací systém je založen na meritokracii, že ten nejlepší jedinec má největší šance se prosadit a být úspěšný. Tvrdili, že vzdělávací systém vychází z hodnot a názorů mocensky silnější skupiny, že je nastaven tak, aby jí vyhovoval. Její potomci jsou v tomto systému díky dědictví kulturního kapitálu již předem zvýhodňováni (Keller,

Tvrdí, 2008, s. 50). Dokládali to tím, že následná úspěšnost jedinců mnohem více závisela na sociálním statusu rodičů než na výsledcích vzdělávání.

Nutno tedy připustit, že ani samotné testové úlohy nejsou a nemohou být neutrální. Nemohou tedy být ani univerzální. Byl to také jeden z důvodů, pro který Francie vystoupila z měření IALS (OECD, 2000, s. 123). Namítala, že výběr testových úloh zvýhodňoval anglofonní respondenty. Reakce Francie vedla k ověření sady testových úloh. Experti OECD konstatovali, že úpravy testových úloh IALS probíhaly v několika kontrolních úrovních a byly ověřovány také v předvýzkumu (OECD, 2000, s. 124–129). Navíc celých 92 % úloh splňovalo kritérium konzistentní obtížnosti napříč testovanými zeměmi. Dále ve finální podobě výzkumu figurovalo pouze 54 % textů z Ameriky. Z Evropy jich bylo použito celkem 42 % a zbytek připadal na úlohy vytvořené v Asii. Výzkumníci OECD proto došli k závěru, že argument Francie nebyl oprávněný. Nicméně bylo to ponaučení pro další výzkumy.

Obdobná kritika stihla i výzkum PISA, který prezentuje testové úlohy jako reálné příklady. Tato proklamovaná realita testových situací však dle kritiků vychází z angloamerického prostředí a jeho tradic vzdělávání s důrazem na projektové vzdělávání (Kaščák, Pupala, 2011, s. 61). Experti výzkumů tvrdí, že příklady vycházejí z reálných situací. Liší-li se však reálné životní podmínky respondentů a problémy, kterým čelí, je sporné, do jaké míry lze určitý příklad označit za reálný. Může být reálnější pro některé respondenty mnohem více než pro jiné. Objevuje se i názor, že úspěšnější při řešení jsou paradoxně ti respondenti, kteří naopak odhlédnou od zkušeností z reálného života, berou příklad jen jako test školních vědomostí a podle toho aplikují řešení (Kaščák, Pupala, 2011, s. 62–63). Reálný život a zjednodušené testové příklady nejsou jedno a totéž. Bylo by tedy rozumné přistupovat s rezervou k předpokladu, že zvládnutí testového problému je spolehlivým prediktorem úspěšného zvládnutí reálného problému (St. Clair, 2010, s. 105). To, že u výběru úloh existuje riziko kulturní podmíněnosti, si tvůrci testů dobře uvědomují, a proto v rámci přípravné fáze ověřují a kombinují testové úlohy z různých zemí. To je dle mého názoru nezbytný krok k tomu, aby se alespoň částečně redukovala kulturní zatíženost úloh. Nabízí se pak otázka, co vlastně test po těchto úpravách měří.

V mezinárodním šetření jsou problémem také překlady. Francie tvrdila, že překlady a úpravy úloh IALS ve francouzštině zvýšily jejich obtížnost pro francouzské respondenty (OECD, 2000, s. 123). Opět zde vyvstává otázka jazyka jako kulturně podmíněného jevu.

Pro vyjádření téhož používají různé jazyky různé způsoby a nelze předpokládat, že pouhým jazykovým překladem dosáhneme téhož významu. Dle názoru expertů OECD však tyto připomínky nebyly odůvodněné, protože testové úlohy i jejich překlady procházely několikerým testováním a sporné úlohy se vyřazovaly (OECD, 2000, s. 128–129). Nicméně tyto kritické hlasy ovlivnily následné výzkumy ve výběru a ověřování úloh.

Zajímavým problémem je otázka, do jaké míry ovlivňuje výsledky přístup země i jedince k samotnému testování. Jedním z důvodů, proč Francie odstoupila z IALS, byl argument o menší motivaci francouzských respondentů k účasti na výzkumu. Na základě několika dalších výzkumů došli experti OECD k závěru, že rozdíl v motivaci respondentů není tou proměnnou, která by výrazněji ovlivnila výsledky výzkumu IALS (OECD, 2000, s. 129). Opačný názor zastává Kaščák a Pupala. Tvrdí, že například v případě PISA může rozdíl v motivaci představovat dokonce až 50 bodů (Kaščák, Pupala, 2011, s. 59). Silnou motivaci vidí jako jeden z faktorů, který přispívá k dobrým výsledkům asijských zemí. Asijské země berou testování velmi vážně a obsazují tradičně přední místa žebříčků. Orientace na výkon může být kulturně podmíněná. Dle Hofstedeho patří Japonsko či Čína k zemím s vysokým indexem maskulinity odpovídající orientaci na výkon (Hofstede, Hofstede, 2007, s. 98). Finsko a Korea, které v testech PISA 2009 figurovaly mezi nejlepšími zeměmi (Příloha B, Tab. 3: Výsledky PISA 2009, s. 114), však nepatří k zemím orientovaným na výkon a vykazují naopak velmi nízké hodnoty indexu maskulinity (Hofstede, Hofstede, 2007, s. 98). Přesto jsou v testech úspěšní. Orientace na výkon tedy nebude jediným faktorem, který výsledky ovlivňuje, i když může sehrát významnou roli.

Podnětné připomínky se týkají i cyklů měření, a to obzvláště u měření PISA, TIMSS a PIRLS. Pokud se na základě výsledků dělají změny ve vzdělávacím systému, pak tříletý nebo čtyřletý odstup je příliš krátký na to, aby se tyto změny výrazněji projevíly. Wuttke je toho názoru, že pokud by skutečným cílem měření bylo zjištění stavu po zavedení změn, pak by sedmiletý cyklus měl být dostačující (Kaščák, Pupala, 2011, s. 55). I vzhledem k ekonomickým nákladům na měření je prodloužení měřicího cyklu dle mého názoru racionální požadavek.

Liessmann konstatoval, že v německy mluvících zemích se výsledky v testech dokonce zhoršují i přes zavedené reformy vzdělávacích systémů (Liessmann, 2008, s. 53). Jako možné vysvětlení nabízí dvě odpovědi. Buď není test validní, nebo prováděné reformy situaci ještě naopak zhoršily. Atkinsonová například tvrdí, že za tu dobu, po

kteřou země mění svůj přístup ke vzdělávání dospělých podle OECD, rozdíly a nerovnosti ve společnosti dramaticky rostou, obzvláště u žen (Atkinson, 2012a, s. 82). Podle mého názoru je nejednoznačná i situace v České republice. Dle srovnání výsledků PISA z let 2000 až 2009 lze vidět, že se výsledky českých žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti zhoršily (Straková, 2011). A to i přes to, že vzdělávací systém prošel reformami a od roku 2004 byly vytvářeny Rámcové vzdělávací programy s důrazem na klíčové kompetence právě proto, aby došlo ke zlepšení (NÚV, 2013). Dle výsledků PIRLS se však čeští žáci za období od roku 2001 do roku 2011 naopak zlepšili ve čtenářské gramotnosti. V měření TIMSS byl zaznamenán v roce 2007 výrazný propad v přírodovědě i v matematice, ale v roce 2011 již výsledky českých žáků dosahovaly v přírodovědě opět úroveň z roku 1995 a též v matematice došlo ke zlepšení výsledků (ČŠI, 2012). V obou měřeních dosahovali čeští žáci v roce 2011 dokonce nadprůměrných výsledků. Zdá se tedy, že trendy vývoje jsou podle výsledků těchto dvou měření odlišné a v případě čtenářské gramotnosti dokonce opačné. Těžko z toho lze tedy usuzovat na to, zda ke zhoršení došlo právě kvůli provádění kurikulární reformy či naopak tato reforma pomáhá zlepšovat výsledky českých žáků v měření. Pokud dvě měření poskytnou odlišné výsledky a politikové i odborníci je chtějí vzít za základ pro změny ve vzdělávacím systému, ocitnou se ve složité situaci, jak na ně reagovat a které měření vlastně odpovídá realitě. Na tuto otázku není dle mého názoru jednoznačná odpověď. Mohou vlastně obě měřit správně, ale jen úzkou oblast gramotnosti a specifické dovednosti v rámci vlastních definic gramotnosti a metodologie.

3.2 Kritické připomínky ke zveřejnění a interpretaci výsledků

Mezinárodní měření bezpochyby přispěla k většímu povědomí o problémech s gramotností. Problematické je však to, jakým způsobem s výsledky pracují mezinárodní organizace i jednotlivé státy a jak a k čemu je využívají. Přístupy OECD a UNESCO vycházejí z názoru, že příčinou mnoha negativních jevů ve světě je nízká úroveň vzdělanosti v populaci (UNESCO, 2005, s. 17; OECD, 2000, s. iii). Zároveň ve zvýšení úrovně vzdělanosti vidí řešení pro jedince i pro společnost. Tvrdí, že s vyšší gramotností se zvyšuje zaměstnatelnost jedince a zlepšují se jeho šance na získání lépe placeného zaměstnání. Vytvořila se představa přímého propojení nízké gramotnosti s nezaměstnaností. Pokud jedinec aktivně nepracuje na zvýšení své gramotnosti, jako

kdyby to znamenalo, že se dostatečně nesnaží, aby přestal být nezaměstnaný a závislý na státních dávkách. A nezaměstnanost se stala velkým problémem mnoha zemí. Odtud je již blízko k názoru, že takovýto občan poškozuje sám sebe i společnost, ve které žije, a že si to vlastně zavínil sám. Neberou se v potaz další faktory, které na jeho nezaměstnanost mají vliv, jako jsou životní situace jedince, péče o člena rodiny či nemoc.

Na makroekonomické úrovni OECD a UNESCO předpokládají, že nízká úroveň gramotnosti je příčinou ekonomické nevyspělosti země, velké nezaměstnanosti a nízké úrovni zdraví populace (UNESCO, 2000, s. 3; OECD 2012b, s. 10–11). Zároveň předpokládají, že zvýšení gramotnosti zlepší hospodářskou situaci země, sníží nezaměstnanost, posílí demokratické zřízení a povede ke snížení sociálně nežádoucích jevů. Tento předpoklad pak uplatňují pro země vyspělé i méně vyspělé. Za základ dostatečné gramotnosti shodně považují kvalitní školní vzdělání (UNESCO, 2000, s. 8; OECD, 2000, xiv). Gramotnost má být dále rozvíjena učením dospělých v rámci celoživotního učení. Uplatnění gramotnosti se sleduje hlavně v oblasti pracovní a v zapojení jedince do života komunity, ve které žije. Jedinec má správně „fungovat“ jako pracovník a aktivní občan. Gramotnost v pojetí těchto organizací je tak redukována hlavně na dovednosti založené na formálním vzdělávání a spojené s ekonomickými faktory. Definice takto pojaté funkční gramotnosti vytváří dojem, že toto je ta jediná správná a žádoucí gramotnost, která by měla být cílem pro jedince i země. Znalosti a dovednosti, které ji tvoří, jsou předkládány jako to nejdůležitější, co by jedinec měl mít v rámci svého lidského kapitálu. Ostatní znalosti a dovednosti, které nepatří do tohoto výběru, jsou tak rázem postaveny do druhořadé pozice, jako kdyby neměly takovou hodnotu.

Kritici namítají, že základní předpoklad o přímém kauzálním vztahu mezi nízkou gramotností a nízkou ekonomickou silou země není jednoznačně prokázán. Je nutno připustit, že tuto kauzalitu lze také otočit a prokazovat, že bohatší země si mohou dovolit financovat lepší vzdělávací systém. Poskytují tudíž svým občanům lepší možnosti pro rozvíjení gramotnosti, a proto dosahují lepších výsledků v měření (St. Clair, 2010, s. 175). Ve výzkumech IALS byly mezi nejvýše skórujícími severské země, Německo, Kanada, USA, mezi nejnižší skórujícími Chile, Portugalsko, Polsko a Slovinsko (Rabušicová, 2002, s. 74). Zmíněné lépe skórující země mají i vyšší HDP v porovnání s těmi, které dosáhly horšího umístění (WB, 2013). Korea, Finsko a Nový Zéland se velmi dobře umístily v měření PISA (Příloha B, Tab. 3: Výsledky PISA 2009, s. 114). Na vzdělávání také

vynakládají vyšší objem prostředků, než je průměr zemí OECD (OECD, 2012c, s. 47). Nízká gramotnost tak nemusí být příčinou negativních jevů, ale jejich důsledkem. Ovšem neplatí to vždy. Výjimku tvoří Mexiko, jehož výdaje na vzdělávání se blíží procentu zemí OECD, což je průměrně 6,2 % HDP (Příloha A, Obr. 6: Trend ve vývoji výdajů na vzdělávání v zemích OECD v % HDP, s. 111). V posledním měření PISA však skončilo poslední (Příloha B, Tab. 3: Výsledky PISA 2009, s. 114). Liessmann tvrdí, že podle umístění na žebříčku gramotnosti nelze přímo usuzovat na ekonomickou vyspělost ani na potenciál do budoucnosti (Liessmann, 2008, s. 57). Nicméně lze předpokládat, že těžko najdeme zemi, která by i přes nízkou úroveň gramotnosti svých obyvatel měla silnou ekonomickou pozici (St. Clair, 2010, s. 176). Kritici však polemizují s tvrzením UNESCO a OECD, že zvýšení gramotnosti vede přímo k většímu blahobytu. Pokud by tomu tak bylo, teoreticky by na zvýšení gramotnosti měly mít zájem nejchudší země. Ovšem investice do vzdělávacího systému jsou velké a méně rozvinuté státy mají k dispozici málo zdrojů k financování vzdělávacích programů (St. Clair, 2010, s. 176). Navíc jsou v nich často mnohem silnější nerovnosti v přístupu ke vzdělání. I přes podporu mezinárodních organizací tedy nelze očekávat jednoznačný pozitivní dopad vzdělávacích programů na zvýšení bohatství, protože na situaci v zemi působí vždy více faktorů. Realističtějším předpokladem by mohlo být tvrzení, že nízká gramotnost může být významnou překážkou, která brání zlepšení tohoto stavu (St. Clair, 2010, s. 177).

Zájem politiků o úroveň vzdělání obyvatelstva pramení z proměny poptávky a nabídky na pracovním trhu. Jakmile rozvoj dopravy a technologií umožnil ekonomickým subjektům, aby stěhovaly své provozovny do oblastí s nízkými náklady na pracovní sílu, začalo být zřejmé, že v tomto ohledu jim vyspělé země nemohou svojí drahou pracovní silou konkurovat. Jediným možným způsobem jak přilákat potenciální zaměstnavatele byla nabídka pracovníků s rozvinutými kompetencemi a vysokou odborností (St. Clair, 2010, s. 107). Tyto kompetence by jedinci měli získávat vzděláváním v souladu s teorií lidského kapitálu. Pracovníci s dostatečnými dovednostmi by měli být přínosní pro zaměstnavatele z několika důvodů. Předpokládá se, že lépe zvládnou práci s novými technologiemi, mohou pracovat samostatněji, zodpovědněji a jsou motivovanější i kreativnější (Bunke, 2012, s. 15). Odtud tedy pramení předpoklad, že existuje silný vztah mezi nabídkou kompetencí, úrovní vzdělanosti v populaci a konkurenceschopností. Předpokládá se, že nízká gramotnost vede k nízké produktivitě a k nízké konkurenceschopnosti (St. Clair,

2010, s. 108). Proto vzdělávací politiky musejí řešit otázku poměru kvality a kvantity lidského kapitálu. Země jako USA mají velké rozdíly v úrovních vzdělanosti a podporují elitní vzdělávání, zatímco například severské země podporují sekundární vzdělávání a rozdíly v úrovních jsou menší. Oba typy zemí figurovaly v měření IALS na předních příčkách (OECD, 2000, s. 135–136), proto nelze tvrdit, že by jeden přístup byl lepší. Zdá se, že podle OECD mají státy s nediferencovaným vzdělávacím systémem větší předpoklady k dosažení vyšší úrovně v testování (OECD, 2003, s. 7). Kritici namítají, že vzdělávací systém dané země je pouze jedním z faktorů, který může mít vliv na výsledky v měření (Simonová, 2011, s. 74). Proto by se mělo zvážit, zda je dobré přikládat školnímu vzdělávání a jeho měření i srovnávání takovou váhu (Štech, 2011, s. 129). K dalším faktorům, které následně působí na takto získané znalosti a dovednosti a mohou je výrazně proměňovat, patří složení obyvatelstva, ekonomická a kulturní úroveň a orientace na výkon (Kaščák, Pupala, 2011, s. 60).

Experti OECD také tvrdí, že vyšší gramotnost je předpokladem k zajištění vyššího příjmu jedince. Ale i zde lze zpochybnit tento kauzální vztah. Může platit i to, že některé pracovní pozice umožňují praktikování a rozvíjení dovedností. Tím vytvářejí podmínky pro zvyšování gramotnosti jedince. Méně kvalifikovaná zaměstnání nekladou takové nároky na jedince ani nevytvářejí podmínky pro rozvoj oceňované gramotnosti, a tak mohou vést k nižšímu výsledku v měření (St. Clair, 2010, s. 105). Atkinsonová je přesvědčena, že prohlubující se nerovnosti ve společnosti plynou z chybného předpokladu politiků, že zvýšení gramotnosti se promítá přímo do zvýšení příjmu znevýhodněných jedinců, žen či skupin (Atkinson, 2012a, s. 82). Můžeme si položit otázku, jaká úroveň gramotnosti zajistí přechod z nezaměstnanosti do zaměstnanosti nebo z hůře placeného místa na lepší (St. Clair, 2010, s. 112). Na to nemůže odpovědět žádný výzkum. Jedná se vlastně o začarovaný kruh. Jedinec, který nemá možnost rozvíjet v práci svoji gramotnost, nemá možnost získat lépe ohodnocenou práci. Aby ji získal, musely by jeho dovednosti být na vyšší úrovni, čehož na současné pozici může jen velmi těžce dosáhnout. Při hledání místa nebo povýšení se navíc uplatňuje celá řada vysoce individuálních faktorů. K tomu, aby se jedinci zvýšil příjem, je zapotřebí mít pracovní místo. To je v době vysoké nezaměstnanosti problém i pro jedince s terciálním vzděláním, ale k nejohroženějším skupinám stále patří jedinci s nižší úrovní dosaženého vzdělání (European Commission,

2013b). Důležitým faktorem je též rodinná a zdravotní situace jedince. Také to například vyžaduje ochotu se za prací stěhovat a mít k přestěhování vhodné podmínky.

Dostávám se k problému, jak má vlastně jedinec prokazovat, že má určitou míru gramotnosti. Je-li to pracovní prostředí, které vyžaduje jisté znalosti a dovednosti, pak tím v první řadě bude nějaký formální doklad o absolvovaném vzdělání. To bývá základním předpokladem k tomu, aby jedinec měl vůbec šanci se o místo ucházet (St. Clair, 2010, s. 179). Čím vyšší jsou nároky na dané místo, tím důležitější doklad bude. Zdá se tedy, že ať je gramotnost pojata úzce podle OECD nebo široce podle NLS, její prokazování se v praxi omezí na doklad o absolvovaném vzdělání. Domnívám se, že odtud pramení tak silný vliv školní gramotnosti a formálního vzdělání. Školní gramotnost je základem funkční gramotnosti, proto je pojetí OECD tak silné na úkor například sociokulturního konceptu. Jedním z možných řešení, jak lze prokázat úroveň gramotnosti, může být snaha Evropské unie o kvalifikační rámec pro celoživotní učení³² (European Commission, 2008). Více to odpovídá realitě, kdy jedinec získává znalosti a dovednosti různými cestami, formálně, neformálně i informálně. Takto získané znalosti a dovednosti si jedinec může nechat otestovat. Tento přístup podporuje i UNESCO, protože v něm spatřuje možnost, jak i lidé se základním vzděláním mohou dosáhnout vyšší úrovně vzdělání (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 22). Je to zatím poměrně nový koncept, ale z tohoto hlediska by mohl být přínosný.

UNESCO a OECD vycházejí z předpokladu, že vzdělávání přispívá k demokratickému zřízení (UNESCO, 1997, s. 121; OECD, 2000, s. 51). Již zmiňovaný Paulo Freire byl přesvědčen, že vzdělávání podporuje vývoj směrem k demokracii (Bertrand, 1998, s. 161). Tento vztah je však nejednoznačný. Kampaně v Sovětském svazu a v Číně jsou dokladem toho, že vzdělávání nemusí vždy automaticky znamenat více demokracie nebo podporu šíření demokratických principů (Rabušicová, 2002, s. 44–46). Nabízí se tak otázka, zda je to demokracie, která je předpokladem zlepšování gramotnosti, nebo zda je to zvyšování gramotnosti, které přispěje k demokratizaci společenského zřízení. Pokud vezmeme v potaz příklad SSSR nebo Číny, proces alfabetyzace probíhal direktivně shora s určitou mírou nátlaku. A nelze říci, že by to přímo vedlo ke změně komunistického režimu a posunu směrem k demokratickým principům fungování země. Kritici zpochybňují Freirův názor, že zvýšením gramotnosti se utlačovaní vzchopí ke

³² Z angl. European Qualifications Framework for Lifelong Learning.

změně a budou bojovat za větší politickou svobodu. Oponují vysvětlením, že naopak sociální změna může být vyvolána snahou o získání přístupu ke gramotnosti (St. Clair, 2010, s. 150). Sporné je i to, zda si vlády vlastně přejí, aby k nějaké sociální změně vůbec došlo. Vzdělávání může prostřednictvím skrytých poselství udržovat stávající stav ve společnosti (Bertrand, 1998, s. 163). Vzhledem k neustále se měnícímu prostředí lze očekávat, že pouze taková společnost, která se bude schopná přizpůsobovat, má šanci být úspěšná. St. Clair je přesvědčen, že gramotnost ovlivňuje způsob myšlení lidí (St. Clair, 2010, s. 81). Pokud platí, že učení činí lidi přístupnější ke změně, pak posilování gramotnosti u občanů je bezpochyby v zájmu každé země (St. Clair, 2010, s. 176). I když gramotnost nemusí vést k sociální změně přímo, může podpořit samostatnost lidí, jejich schopnost rozhodovat se a nést za tato rozhodnutí zodpovědnost. Na základě toho potom mohou iniciovat takové změny ve svém životě, které považují za důležité (St. Clair, 2010, s. 194). Místo jednoznačného výroku, že gramotnost vede k sociální změně, je reálnější tvrzení, že sice gramotnost může být nástrojem sociální změny, ale lze jen obtížně predikovat, jaká změna to nakonec bude (St. Clair, 2010, s. 87).

Z výsledků měření se bezpochyby stal předmět zájmu a diskuze politiků i odborníků. Kritici testování OECD upozorňují na několik zásadních rizik spojených s těmito výzkumy. Hlavní kritika spočívá v tom, že výzkumy jsou postaveny výkonnostně a že se z měřicího nástroje stává nástroj normativní. Takto skrytě OECD prosazuje svoji ideologii a své cíle orientované převážně na zabezpečování pracovní síly a vyšší zaměstnatelnost jedinců (Kaščák, Pupala, 2011, s. 57). St. Clair upozorňuje na nebezpečí toho, že se z důvodu absence jiné reference začíná brát průměrná hodnota měření za referenci a za cílovou průměrnou hodnotu (St. Clair, 2010, s. 72). Atkinsonová říká, že toto přímé měření lidského kapitálu se stává normou, podle které má jedinec zjistit, jestli ovládá dovednosti, které se cení (Atkinson, 2012a, s. 82). Výzkumy vytvářejí dojem objektivity a nestrannosti při měření a sestavování pořadí, ale díky velkému vlivu žebříčků vlastně stanovují normu, o kterou se mají měřené subjekty opírat a podle které mají upravovat vzdělávací systémy (Liessmann, 2008, s. 59). Höhne je přesvědčen, že se „z kdysi politicky motivované evaluace sociálního státu za účelem rozsáhlé sociální integrace vyvinula ekonomická forma evaluace výkonu s cílem legitimizace exkluze.“ (podle Kaščáka, Pupaly, 2011, s. 56) Podle Liessmanna je žebříček „nástroj řízení, s nímž lze provozovat vzdělávací politiku, jež se stále více řídí externími, vnějšími a svévolnými

kritérii se vzděláváním nijak nesouvisejícími.“ (Liessmann, 2008, s. 56) Liessmann si všímá tendence ke srovnávání a vytváření pořadí nejen zemí, ale i škol, odborných publikací i vědců. Má za to, že jediným způsobem zjišťování kvality začíná být pouze její vyjádření v číslech a hledání měřitelných ukazatelů (Liessmann, 2008, s. 58). Nejde už tolik o samotný obsah vzdělávání či vědeckého díla, ale o počet citací či o pořadí v nějakém žebříčku. Označuje to za tendenci ke „kvantifikaci“ a za „fascinaci rankingem“ (Liessmann, 2008, s. 58–59). Není zcela jednoznačné, že umístění v žebříčku odpovídá skutečné kvalitě vzdělávacích institucí. A přitom je to právě umístění, podle kterého se kvalita začíná posuzovat. Přímé napojení výsledků testů na případné reformy vzdělávacího systému prokazuje i první zpráva z PIAAC. I když se ještě nejedná o detailní výsledky, nalezneme v ní kapitolu Implikace pro vzdělávací politiku, kde se již rovnou zvažují možné dopady výsledů měření na vzdělávací systém (Straková, Veselý, Kelblová, 2013, s. 7). Kritikové tvrdí, že umístění se stalo jakýmsi zaklínadlem zdůvodňujícím zaváděné změny. Ty nejsou podle Liessmanna směřovány a priori na obsahy vzdělávání. Nenaplnují osvícenský ideál vzdělávání založený na svobodě a poznání, ani cíle reformní pedagogiky podporující komunitní vzdělávání. Opatření se dělají hlavně proto, aby se zajistilo lepší umístění v žebříčku při dalším měření (Liessmann, 2008, s. 60).

Dokladem pronikání ekonomických principů do oblasti vzdělávání je to, že školy mají fungovat obdobně jako ekonomické subjekty. Mají sledovat svoje výkony a výkony konkurence, právě například pomocí umístění v žebříčku (Liessmann, 2008, s. 57). Podle toho by měly proměňovat svoji organizaci a fungování. Problematickou otázkou je zveřejňování těchto výsledků. Dalo by se předpokládat, že měření a zveřejňování horších výsledků se negativně odrazí na výkonnosti a pověsti škol (Burgess, Wilson, Worth, 2010, s. 3–4). Může klesat zájem rodičů o zapsání dětí. Budou chtít, aby děti chodily raději do škol, které se umístily dobře. Ty ostatní automaticky dostanou negativní nálepku horší školy a potvrzení o jejím absolvování by se mohlo chápat jako méněcenné. To může prohlubovat sociální nerovnosti ve společnosti. Ve Walesu proběhl výzkum zaměřený na tuto hypotézu (Burgess, Wilson, Worth, 2010). Autoři tvrdí, že naopak zrušení publikování tabulek s pořadím škol vedlo ke zhoršení práce školy. Tvrdí, že zveřejnění mohlo vést k většímu zájmu rodičů o úroveň vzdělávání, které škola poskytuje, a k jejich většímu dohledu na fungování školy. Dále výsledky neprokázaly, že by došlo k segregaci škol na základě zveřejňovaných výsledků (Burgess, Wilson, Worth, 2010, s. 22). Na základě

jednoho výzkumu v jedné zemi jistě nelze zobecňovat. Jestliže je škola považována za poskytovatelku určité služby, pak se očekává, že by se měla nějakým způsobem zodpovídat ze svojí činnosti všem zainteresovaným stranám. Ovšem je sporné, zda by tím vhodným způsobem mělo být pořadí podle současné podoby mezinárodního testování praktikovaného OECD. Domnívám se, že hodnocení škol je prostorem pro diskuzi o hodnotách a poslání vzdělávání, které nelze redukovat pouze na měřitelné výstupy.

K tomu, že vliv výzkumů je velmi silný, přispívá podle Liessmanna fakt, že tyto žebříčky jsou výsledkem práce lidí, kteří jsou považováni za odborníky (Liessmann, 2008, s. 58). Zmenšuje se prostor pro kritiku, která by měla být součástí vědeckého bádání. Experti ve službách institucí jsou zaštitěni výsledky svých měření, která jsou předkládána jako výsledky neutrální vědy. Racionální člověk přece nemůže popírat zjištěná fakta (Štech, 2011, s. 128). Tím je prakticky předem prostor pro diskuzi uzavřen. Měření se tak tváří jako objektivní, vedená odborníky, nezávislá. A zároveň i demokratická, protože každý má přeci šanci na lepší umístění, bude-li o to usilovat (Liessmann, 2008, s. 55). Liessmann si všímá, jak je rétorika měření podobná oblasti sportu (Liessmann, 2008, s. 54–55). Hledají se elitní organizace, mluví se o vítězích, rezervách, výkonech a o nutnosti náležitého tréninku. Na českých stránkách PIAAC si v anketě lidé dokonce mohli tipovat, jak se Česká republika umístí (ÚIV, 2011b). Jako kdyby se jednalo o nějaký závod na mistrovství světa.

Téměř do krajnosti je tento přístup doveden v rámci měření PIAAC. Je vytvořen nástroj Education & Skills Online, který umožní zájemcům otestování a srovnání vlastního výkonu s respondenty s podobnými kritérii (OECD, 2013a). Je prezentován jako diagnostický nástroj pro jedince, univerzity, vzdělávací organizace i vlády. Má jim pomoci odhalit silné a slabé stránky v kognitivní i nekognitivní oblasti respondentů. Dokonce prý může být užíván soukromými i veřejnými organizacemi pro výběr a hodnocení zaměstnanců. Zde už cítím velké riziko toho, že se z pomocného nástroje může snadno stát nástroj diskriminační. Ti, kteří neuspějí v tomto testu, by mohli být penalizováni v pracovní sféře.

To, že je riziko měření a trestání velmi reálné, dokládá i příklad z kanadského Ontaria. Od devadesátých let zde probíhala restrukturalizace systému sociální podpory. Jejím hlavním cílem bylo ušetřit a snížit počet osob pobírajících dávky od státu (Atkinson, 2012b, s. 10). Začal se prosazovat princip kontraktu mezi státem a tím, kdo dávky čerpá.

Žadatel musí splňovat určité podmínky, aby měl na čerpání dávky nárok. Jak jsem již zmiňovala, IALS stanovil třetí úroveň v testu funkční gramotnosti jako minimální úroveň nutnou pro zvládání nároků moderní společnosti. Zároveň ji provázal s ukončeným sekundárním vzděláním (s. 42). V Ontariu se tato úroveň stala minimální úrovní, kterou musí žadatel splňovat, aby vůbec mohl dávky čerpat (Atkinson, 2012b, s. 13). Pokud žadatel o dávky neprokáže dosažení sekundárního vzdělání, je povinen absolvovat test gramotnosti³³, aby prokázal, že tuto úroveň dosahuje (Atkinson, 2012b, s. 8). Přístup státu, který v současné době dominuje ve vyspělých zemích, je označován za neoliberální³⁴. Jedním z jeho rysů je to, že zodpovědnost je přesouvána na jedince. Cílem tohoto přístupu je, aby jedinec byl aktivní a ekonomicky soběstačný (Atkinson, 2012b, s. 10). Vychází z předpokladu, že pokud je jedinec nezaměstnaný a žádá o podporu, je to tím, že nedostatečně investoval do svého lidského kapitálu. Nejenže tím nesplnil svoji povinnost zodpovědného rozvíjení lidského kapitálu, ale ještě se stal jako příjemce dávek zátěží pro ekonomiku a celou společnost (Atkinson, 2012b, s. 10). Jedinec je vlastně tlačěn do role viníka, který si nepříznivou situaci sám způsobil, a měl by se proto cítit zahanben (Atkinson, 2013, s. 4). Jak ale Atkinsonová upozorňuje, neberou se v potaz další zásadní faktory, jako jsou nerovné podmínky na pracovním trhu a nedostatek pracovních míst obecně. Lidé, kteří nedosahují stanovenou úroveň gramotnosti, jsou navíc prezentováni na veřejnosti jako hrozba a nebezpečí pro společnost, ekonomiku i sami pro sebe (Atkinson, 2012b, s. 12).

Obdobný přístup najdeme i v Evropě, kde je nedostatečná gramotnost dávána přímo do souvislosti s nebezpečím, že jedinec „není schopen porozumět informacím týkajícím se zdraví a bezpečnosti, tomu, jak funguje vláda, jak být povýšen, jak získat řidičský průkaz či jak volit.“ (Bunke, 2012, s. 13, přeložila ML) Atkinsonová tvrdí, že touto politikou se sice může zmenšit počet osob pobírajících dávky, ale ne tím, že by se zvýšila jejich vlastní aktivita při řešení životní situace a že by to vedlo k úspěšnému nalezení placeného místa. Naopak se lidé ještě více propadají do chudoby. Protože nejsou vedeni v systému dávek, opticky se sníží počet těch, kteří dávky pobírají. Ve skutečnosti pouze vypadnou z evidence. Samotný problém se tím nevyřeší, ale naopak prohloubí. Mezi postiženými

³³ Test se jmenuje Ontario Works Literacy Screening Test a jeho použití se řídí směrnicí Directive 8.3: Literacy Screening, Assessment and Training (Atkinson, 2012b, s. 8).

³⁴ Neoliberalismus – „ekonomické přesvědčení, že svobodný trh dosažený minimalizací vládních restrikcí v podnikatelské sféře skýtá jedinou cestu k hospodářskému růstu.“ (Giddens, 2013, s. 987)

jsou nejčastěji příslušníci etnických menšin, přistěhovalci a z genderového hlediska převážně ženy, obzvláště ženy samoživitelky (Atkinson, 2012b, s. 16).

K tomuto postoji ve společnosti přispívá prezentace konkrétních osudů lidí v médiích. Jejich zveřejněný příběh je vždy plně v souladu s linií zastávanou OECD. Jedinec přiznává, že měl nedostatečnou gramotnost, což mu znemožňovalo vykonávat činnosti, které by chtěl dělat. Trpěl proto hanbou a svůj nedostatek se snažil skrývat. Nakonec se rozhodl svoji situaci změnit, zúčastnil se nabízeného vzdělávacího programu, přes určité obtíže ho úspěšně dokončil a následně se jeho život změnil k lepšímu, což nejčastěji znamenalo jiné nebo lepší pracovní místo (Atkinson, 2013, s. 6). Také v Evropě nalezneme prezentace konkrétních lidských osudů podle obdobného schématu. Příkladem může být publikace z projektu Literacy and Vocation spadajícího pod program Leonardo da Vinci (Bunke, 2012). Život prezentovaných jedinců byl negativně ovlivněn negramotností nebo nedostatečnou gramotností, přičemž tito jedinci zažívali pocity viny a studu. Teprve účastí v nějakém kurzu nastala v jejich životě pozitivní změna. Ani v těchto případech však nenalezneme více informací o tom, jakým způsobem se lidé do svízelné situace dostali a jaké faktory ji zapříčinily.

Atkinsonová konstatuje, že měření gramotnosti se v Kanadě stalo nástrojem nastolení disciplíny v rámci neoliberálního vládnutí (Atkinson, 2012b, s. 9–10). Je součástí politiky, která měří, porovnává, usměrňuje myšlení a chování lidí a trestá, pokud někdo neodpovídá normě. Proto někteří autoři tvrdí, že výsledky měření gramotnosti se v posledních deseti letech přestaly používat jako „nástroje poznání“, ale staly se z nich „technické nástroje legitimizace politických procesů.“ (Štech, 2011, s. 127) Někteří kritici považují aktivity mezinárodních organizací v oblasti vzdělávání za formu neokolonialismu³⁵ (Wickens, Sandlin, 2007, s. 277). I když se UNESCO ve svých proklamacích snaží neokolonialismus potlačovat a vyzdvihovat význam lokálního kontextu, vzhledem k jeho oslabené pozici kvůli nedostatečnému financování je tento přístup zatlačen do pozadí zájmy OECD a Světové banky. Tím, že země G7 ovládají 65 % hlasů ve Světové bance (Wickens, Sandlin, 2007, 287), mohou takto skrytě prostřednictvím financování vzdělávacích programů přes Světovou banku prosazovat svoje zájmy. Méně rozvinuté země jsou vlastní nouzí tlačeny k tomu, aby přijaly západní model

³⁵ Neokolonialismus „je úmyslná politika průmyslově vyspělých zemí vedená s cílem udržet jejich nadvládu. Může být realizována prostřednictvím programů zahraniční pomoci, pomocí technických poradců, nakladatelství nebo jinými prostředky.“ (Wickens, Sandlin, 2007, s. 278, přeložila ML)

vzdělávacích programů, protože je spojený s přístupem k finančním zdrojům. Tím je udržován status quo bez možnosti jeho změny (Wickens, Sandlin, 2007, s. 276). OECD tak prostřednictvím těchto měření prosazuje svoje vlastní záměry a cíle. Výsledky v měření „spouštějí politická, organizační a finanční opatření v oblasti vzdělání.“ (Liessmann, 2008, s. 60) V duchu NLS by přitom použitý jazyk a témata vzdělávacích programů měly vždy vycházet z místních hodnot a směřovat k řešení lokálních problémů (St. Clair, 2010, s. 154).

Podle IALS považovalo významné procento respondentů svoji gramotnost za dostatečnou, i když v měření byli hodnoceni pod třetí úrovní a měli by mít výrazné potíže v každodenním životě (OECD, 2000, 52–53). Přesto jsou spokojeni se svojí úrovní gramotnosti. Vypadá to tedy, jako kdyby lidé neuměli reálně posoudit vlastní situaci. Mluví se o tom, že vytvářejí náhradní strategie jak svůj handicap obejít. Kontaktují třeba rodinu a přátele, požádají někoho o pomoc nebo se takové situaci vyhýbají³⁶. Hamilton a Tett říkají, že podle IALS jsou lidé neschopni rozpoznat obtíže, kterým čelí, a tak to musejí udělat experti (Hamilton, Tett, 2012, s. 46). St. Clair uvádí, že jako ngramotní jsou označováni také jedinci, kteří jsou úspěšní ve svém zaměstnání (St. Clair, 2010, s. 104). Otázkou je, jak je tedy možné, že jsou zařazeni mezi funkčně ngramotné. Wagner dokonce říká, že v dnešním složitém světě je každý svým způsobem ngramotný (Wagner, 2005, s. 11). Nebo naopak, že každý je v určitém ohledu gramotný. Je poměrně odvážné tvrdit, že by relevantní procento populace nebylo schopno samo sebe reálně ohodnotit. Lidé mohou být přínosní pro život komunity, i když v těchto konkrétních testech neuspěli. Dospělí se učí jinak než děti a potřebují opravdu dobrý důvod a motivaci k tomu, aby se v dospělém věku znovu začali učit a byli ochotní zapojit se do celoživotního učení (Mužík, 2004, s. 27–28). Nedá se očekávat, že se budou učit něco, o čem si nebudou jistí, jestli vůbec někdy využijí jenom proto, že jim někdo tvrdí, že jim tyto dovednosti chybějí a že by je měli mít (St. Clair, 2010, s. 189). Obvykle potřebují řešit nějaký konkrétní problém (Beneš, 2003, s. 136). Naučené porovnávají se svými dosavadními zkušenostmi. Pokud nově naučené nemají možnost používat, pak je efekt vzdělávací akce pouze krátkodobý. Důležité je, aby v případě, kdy potřebují řešit nějaký problém, měli ke vzdělávání přístup, a to k takovému, které jim pomůže jejich problém vyřešit.

³⁶ Pro zjišťování toho, jaký je život jedince s nízkou úrovní funkční gramotnosti, z jakého prostředí jedinec pochází a jak řeší problémy, se kterými se setkává, lze využít biografickou metodu v rámci kvalitativního výzkumu (Rabušicová, Oplatková, 2010, s. 30).

V případě, že se jedinec do vzdělávání zapojí, vyvstává problém, jak vlastně hodnotit úspěšnost vzdělávací akce pro dospělého. Jedná se o poměrně komplexní problematiku. Pokud se vzdělávání koncipuje a organizuje podle potřeb účastníka, pak má konkrétní problém a konkrétní cíl, co se potřebuje naučit. Úspěšnost je dána dosažením cíle. Vzhledem k tomu, že dospělí mohou mít cíle velmi odlišné, lze jen obtížně nastavit jednotné hodnocení. St. Clair konstatuje, že spíše než konkrétní měřitelné výstupy jsou možná mnohem důležitější měkké dovednosti, které učící se získává (St. Clair, 2010, s. 93). To dokládá i výzkum, který probíhal v devadesátých letech v Indii a byl zaměřen na ženy. Jako pozitivní výstup vzdělávací akce uváděly ženy nejčastěji vyšší sebedůvěru, vyšší sebehodnocení a lepší informovanost o světě. Účastí ženy nejenom získávaly dovednosti, ale také se měnila jejich ochota ke změně (Ghose, Mullick, 2012, s. 159). Ale patriarchální společnost, silná tradice a finanční závislost ženám výrazně ztěžovaly změny opravdu realizovat. Nicméně výzkumníci konstatovali, že se zlepšilo kritické hodnocení vlastní situace a posílilo odhodlání žen ke zlepšení jejich pozice v každodenním životě.

Zdá se, že právě vyšší sebedůvěra a prestiž spojená s vyšší gramotností může být tím, co přivádí ženy do vzdělávacích programů. Faktické znalosti a dovednosti jsou až na druhém místě (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 37). Pokud by tomu tak opravdu bylo, pak hodnocení programů na základě měření nárůstu znalostí a dovedností neodpovídá realitě, protože zkoumá pouze jednu složku výstupu vzdělávací akce. Ovšem i UNESCO, které stále ještě proklamuje sociokulturní přístup, požaduje, aby programy měly jasné cíle a výstupy. Ty by se měly měřit, aby se ověřila dosažená úroveň gramotnosti (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 68–70). To odpovídá více postoji OECD, která chce měřit jasně definované očekávané výstupy a gramotnost chápe jako kontinuum. Ukazuje se, že nízká gramotnost může u jedince udržovat pasivitu, nízkou sebedůvěru, strach vstupovat do situací, kde hrozí selhání. Jedinec spoléhá na autority a pomoc druhých (Rabušicová, Oplatková, 2010, s. 47). Jestliže zvyšování gramotnosti může zmírnit tato negativa, pak se jedná o pozitivní výsledek vzdělávací akce, i když osobní prospěch jedince může být obtížně kvantifikovatelný. Těžko lze také měřit jeho přínos na úrovni společnosti.

To, že odborníci v takto široce pojatých výzkumech diskutují validitu, reliabilitu a reprezentativitu, by jistě bylo v pořádku. Problémem však je, že se z podpůrného nástroje stává v rukou politiků a tvůrců vzdělávacích soustav cíl sám o sobě a má výrazné dopady

na podobu a případné reformy vzdělávacího systému. Nejedná se již jen o měřicí nástroj, ale zároveň o hodnotící a normativní nástroj. Jeho používání pro přidělování sociálních dávek či hledání zaměstnanců má v sobě již diskriminační charakter. Podle zkušeností z Kanady vede tato politika s největší pravděpodobností k prohloubení sociálních nerovností. Vliv měření je posilován tím, že jsou prezentována jako nezávislá, expertní a objektivní, o čemž lze na základě kritických připomínek oprávněně pochybovat. V měření jde převážně o výkon země v selektivní oblasti v rámci globálního srovnání s možnými dopady v ekonomické sféře. I to zapadá do proměny vzdělávání, které se dostává do služeb globální ekonomiky s cílem dosažení ekonomického růstu. Představa vzdělávání jako všeobecné kultivace lidí je tak výrazně zredukována pouze na úzký ekonomický profit. U výzkumů lze sledovat trend propojení státních, privátních i nadnárodních organizací při jejich organizaci. Přestože jsou proklamace o přímých dopadech zvyšování gramotnosti podrobovány kritice na úrovni společnosti, poměrně přijímané jsou pozitivní efekty na život jedince. Základem je, aby jedinec měl důvod k učení, motivaci a možnost zapojit se do vzdělávacího programu. Pokud má příležitosti nově získané dovednosti uplatňovat, vzroste jeho sebedůvěra, samostatnost a potenciál k vyšší participaci na životě společnosti i ochota ke změně. V první řadě tedy vyšší gramotnost může přinést osobní prospěch jedincům a zprostředkovaně i společnosti.

3.3 Přístupy OECD, UNESCO, EU ke gramotnosti a aktuální trendy

Pojetí toho, co musí člověk umět, aby mohl být označen za gramotného, se v posledních padesáti letech výrazně proměnilo. Původní minimální požadavky zahrnovaly schopnost přečíst text a umět psát. Pak se přidal požadavek na početní dovednosti. Ukázalo se, že v dnešní době už ani tyto dovednosti nestačí. Mění se způsoby komunikace, prudce se rozvíjejí nové technologie. To znamená, že nároky se nejenom zvyšují, ale zároveň mění. Dominantním konceptem se jednoznačně stala funkční gramotnost díky vlivu OECD. Pokud dovednosti nejsou užívány, jedinec je ztrácí. Zároveň platí, že je možné i nutné získávat dovednosti v průběhu celého života. To je zcela jistě pozitivní a dává to naději, že pokud bude jedinec pracovat na zvýšení svojí gramotnosti, měl by se dostavit žádoucí výsledek. Otázkou však zůstává, jaké to mají být dovednosti, jak je získávat a udržovat, když se požadavky prostředí neustále proměňují. „Adekvátní úroveň gramotnosti se neustále mění. Co bylo dostatečné před dvaceti roky, již nestačí

v digitálním věku.“ (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 24, přeložila ML) Doležalová mluví o tom, že „je třeba počítat s jakousi permanentní proměnlivostí obsahu gramotnosti a jejího pojetí.“ (Doležalová, 2005, s. 35) Vychází tak otázka, co je a bude třeba umět a znát, aby se lidé na změny uměli adaptovat. Z toho vyplývá celkem logická snaha politiků i mezinárodních organizací nejdříve zjistit, na jaké úrovni jsou tyto dovednosti v současné době, aby bylo možno naplánovat nutné akce a co nejefektivněji použít zdroje, které jsou k dispozici. Chtějí konkrétně vědět, jaké přínosy bude mít určitá vzdělávací investice. Protože ekonomické hledisko hraje výraznou roli, dopady gramotnosti jsou sledovány převážně ve vztahu k vyšší produktivitě, nižší nezaměstnanosti a vyšší zaměstnatelnosti jedince. Odtud pramení silný tlak na měření funkční gramotnosti, na výkonnost a její kontrolu. Výsledkem je podpora formálního a standardizovaného vzdělávání, které je založené na úzkém vymezení gramotnosti (Hamilton, Tett, 2012, s. 50).

Tab. 3: Vlastní srovnání klíčových ukazatelů přístupu ke gramotnosti (podle European Commission, 2012a; European Commission, 2012b; European Commission, 2013a; OECD, 2000; OECD, 2009; OECD, 2012a; OECD, 2012c; OECD 2012d; OECD, 2013a; Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008; Robinson, 2005; UNESCO, 2000; UNESCO, 2005; UNESCO, 2012a; UNESCO, 2012b)

	OECD	UNESCO	EU
Ekonomický růst	silné	spíše silné	silné
Nezaměstnanost/zaměstnatelnost	silné	spíše silné	silné
Chudoba	spíše silné	silné	spíše silné
Sociální aspekt - důraz na inkluzi, sociální kohezi, rovnost	slabé	silné	silné
Gendrový aspekt	slabé	silné	spíše silné
Aktivní občanství	spíše slabé	spíše silné	silné
Osobní prospěch	silné	silné	silné
Zdraví	spíše silné	silné	spíše silné
ICT	silné	spíše slabé	silné

Výrazný rys pojetí gramotnosti:	gramotnost jako zaměstnatelnost	gramotnost jako součást lidských práv	gramotnost jako kompetence
	finanční gramotnost	gramotnost jako základ celoživotního učení	gramotnost jako základ celoživotního učení
	zdůraznění osobní zodpovědnosti	gramotnost pro boj s chudobou	podpora čtení

Zaměřuji se na organizace OECD a UNESCO, které v současné době nejvíce ovlivňují postoje ke gramotnosti. Přidávám Evropskou unii, jejíž jsme součástí. V tabulce shrnuji oblasti, které OECD, UNESCO i EU zmiňují ve svých dokumentech nejčastěji ve vztahu ke gramotnosti, a také nejvýraznější rysy, které charakterizují jejich přístup (Tab. 3: Vlastní srovnání klíčových ukazatelů přístupu ke gramotnosti, s. 75). Obě organizace i Evropská unie deklarují všechny oblasti jako důležité. V tabulce jsem se pokusila odlišit to, jak jsou tyto aspekty silné či slabé v jejich vzájemném porovnání. Přístupům jednotlivých subjektů ke gramotnosti a hlavním trendům v jejich aktivitách se nyní budu věnovat podrobněji.

3.3.1 OECD

Přístup OECD ke gramotnosti je založen na ekonomickém přínosu. Gramotnost vychází z kompetencí definovaných v rámci projektu DeSeCo. I když projekt DeSeCo uznával odlišnost kultur, předpokládal, že v globální ekonomice lze najít sdílené hodnoty. Zároveň vycházel z předpokladu, že všechny země OECD vyznávají hodnotu demokracie a trvale udržitelného růstu (OECD, 2005, s. 7). Kompetence stojící na těchto hodnotách mají zajistit úspěch pro jedince i pro společnost v globální ekonomice. Z definic DeSeCo tedy jasně vyplývá, že hlavním cílem jsou cíle ekonomické. Pro jedince má být na prvním místě získání zaměstnání a příjmu, pro společnost pak ekonomická produktivita (OECD, 2005, s. 6). Zároveň se má jednat o měřitelné výstupy. Navíc mají jedinci být schopni reflexe vlastní situace a mají převzít zodpovědnost za své učení. Žádoucí kompetence mají získávat a rozšiřovat učním (OECD, 2005, s. 8). Z tohoto postoje vyplývá několik faktů. OECD vidí gramotnost v rámci kompetencí. Těžištěm zájmu je vztah kompetencí k ekonomické oblasti, tedy hlavně k zaměstnatelnosti jedince a k ekonomickému růstu společnosti. Ukazuje se to také v tom, že je to právě první oblast kompetencí zaměřená na používání nástrojů a technologií, která je v centru zájmu OECD (Obr. 5: Klíčové kompetence, s. 35). Mezinárodní šetření měří u mladistvých i u dospělých úroveň funkční gramotnosti vycházející z těchto kompetencí. OECD prezentuje kompetence jako určité univerzální předpoklady, ale přitom vycházejí z hodnot postavených na demokracii a tržních principech. Ty nelze vztahovat na země celého světa, ale pouze na země západního typu. Přesto jsou protežovány.

Dále jsou zřejmé snahy o měřitelnost úrovně kompetencí a tendence k přesunu zodpovědnosti za jejich úroveň na jedince, který je tlačěn k celoživotnímu učení. Vytváří to dojem, že úspěch jedince závisí na tom, jak zvládl svůj životní projekt. Atkinsonová říká, že „lidé byli přeměněni ze sociálních bytostí na ekonomické jednotky, které mají převzít zodpovědnost za své dobro.“ (Atkinson, 2012a, s. 81, přeložila ML) OECD očekává, že člověk jako *homo economicus* má být schopen jednat racionálně, samostatně a zodpovědně v souladu s podloženými zjištěními vědy a techniky (Stöckelová, 2012, s. 76). Případný neúspěch jedince je pak možno interpretovat jako jeho vlastní selhání v získávání a rozvoji kompetencí. Na jedince se přenáší zodpovědnost i přesto, že možnost kontroly nad vlastním životem je limitována. Za situace, kdy je stále složitější získat stále placené zaměstnání, je velmi problematické chtít po jedincích, aby „převzali odpovědnost za svůj osud, aby se stali manažery svého vlastního života.“ (Keller, 2010, s. 153) St. Clair proto říká, že by se měly přestat kriminalizovat oběti, protože možnost volby jedince je limitována ekonomickými, sociálními a kulturními faktory (St. Clair, 2010, s. 186). Problematická je též preference vybrané části vědění. Freire byl toho názoru, že redukce učení na pouhý přenos předem vybrané skupiny faktů výrazným způsobem snižuje hodnotu lidských bytostí a jejich schopnost hlubšího poznání (Freire, 1998, s. 95–96). Zřejmě však ani v nejbližší době nelze očekávat výrazný odklon v přístupu OECD. Pozice OECD jako lídra v mezinárodním měření je díky silnému vlivu IALS, PISA a PIAAC prakticky neotřesitelná.

OECD rozšiřuje svoje pojetí gramotnosti o další oblasti. Výrazně se zajímá o finanční gramotnost, která je již zařazena do měření PISA 2012 (OECD, 2012e). Vzhledem k široké nabídce finančních produktů, dostupnosti půjček od bankovních i nebankovních institucí a rizika rychlého zadlužení by se zdálo, že zlepšení finanční gramotnosti je v první řadě ve vlastním zájmu každého jedince. Ovšem jakákoliv vzdělávací aktivita v této oblasti působí na změnu chování jedince. Pak vyvstává otázka, jaký jedinec má být cílem tohoto formování. O tom má OECD poměrně jasnou představu. Od roku 2008 funguje projekt INFE³⁷ Mezinárodní síť pro finanční vzdělávání (Křečková, 2013, s. 7–8). Zavádění výuky finanční gramotnosti na základních a středních školách výrazně přispívá k procesu, který prosazuje redukované pojetí jedince jako ekonomického člověka *homo economicus* (Stöckelová, 2012, s. 75). Výuka finanční gramotnosti

³⁷ Z angl. International Network on Financial Education.

předkládá žádoucí modely chování, které obsahují užívání finančních produktů a připouští i určitou míru zadlužení³⁸. Dávají jakýsi návod na to, co je správné chování. Ovšem tato správnost je vizí ekonomicky zaměřené organizace OECD. Pomocí projektu INFE se OECD angažuje v měření úrovně finanční gramotnosti a ovlivňuje vzdělávací politiky zaměřené na aktivity v této oblasti. I zde se dá očekávat přetrvávání silného vlivu, obzvláště v případě pokračování globální ekonomické krize.

3.3.2 UNESCO

UNESCO již od svého vzniku zastává názor, že právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv (UNESCO, 2005, s. 17). I nadále považuje boj s negramotností za jednu ze svých priorit. I přes obrovské finanční náklady se stále nedaří výrazně snížit negramotnost na světě³⁹. UNESCO eviduje v současné době přibližně 800 milionů negramotných⁴⁰, přičemž v mnoha zemích existují výrazné nerovnosti mezi oblastmi měst a venkova a mezi muži a ženami (Hanemann, 2012, s. 13). V osmdesátých letech se kvůli složité světové ekonomické situaci snížilo financování programů a aktivit zaměřených na gramotnost dospělých. Prioritou od té doby zůstalo převážně primární vzdělávání a základní dovednosti. Poněkud stranou zájmu zůstávala otázka gramotnosti mládeže a dospělých (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 30). Díky svému vlivu přispívá UNESCO ke zvyšování povědomí o problematice gramotnosti. Ukázalo to již v minulosti několika významnými počiny. Rok 1990 byl organizací OSN vyhlášen Mezinárodním rokem gramotnosti (UN General Assembly, 1987). V témže roce byla přijata Světová deklarace EFA o vzdělání pro všechny⁴¹ na konferenci v Jomtien v Thajsku a v Ženevě proběhla Mezinárodní konference o vzdělání na téma boje proti negramotnosti (UNESCO, 2005, s. 154). V roce 2000 bylo v rámci konference v Dakaru přijato šest základních cílů označovaných jako *EFA goals*, ze kterých vycházejí současné aktivity UNESCO (UNESCO, 2000, 15–17). Jejich realizace by měla vést ke zpřístupnění vzdělání všem v dětském věku i v dospělosti bez ohledu na pohlaví. Zvláštní důraz kladlo UNESCO na

³⁸ Stöckelová mluví o tom, že „modelový případ tak reprodukuje genderované ekonomické a sociální pořádky.“ (2012, s. 77)

³⁹ UNESCO uvádí, že v období 1985–1994 bylo na světě 871 milionů negramotných, v období 2000–2006 774 milionů, přičemž míra gramotnosti vzrostla ze 76 % na 83,6 % světové populace (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 23).

⁴⁰ UNESCO očekává, že do roku 2015 poklesne absolutní počet negramotných na 706 milionů (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 77).

⁴¹ Z angl. Education for All.

kvalitu tohoto poskytovaného vzdělání. K participaci se zavázal Mezinárodní měnový fond, OECD, Světová banka a OSN (UNESCO, 2005, s. 155).

Dle mého názoru patří k nejdůležitějším bodům čtvrtý cíl zlepšit o 50 % úroveň gramotnosti dospělých, obzvláště u žen (UNESCO, 2000, s. 16). Dalším zásadním cílem je šestý. UNESCO chce dosáhnout toho, aby do roku 2015 měly všechny děti, a obzvláště dívky, přístup ke kvalitnímu primárnímu vzdělání (UNESCO, 2000, s. 15). Je pochopitelné, že hlavní důraz klade na vzdělávání dívek a žen. Dle statistik totiž tvoří až dvě třetiny negramotných právě ženy⁴² (Hanemann, 2012, s. 13), přičemž se toto procento za posledních dvacet let prakticky nezměnilo⁴³ (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 37). Dalším důvodem zaměření na ženy je předpoklad, že jsou to právě matky, které svým vlivem mohou ovlivnit postoj ke gramotnosti u další generace. Vedle gramotnosti by mělo být pro lidi cílem získání dalších měřitelných dovedností nutných pro život označovaných jako *life skills* (UNESCO, 2000, s. 17). Zmiňované cíle patří k těm, jejichž plnění lze lépe ověřit v číslech.

O dva roky později pod heslem Gramotnost jako svoboda vyhlásilo UNESCO Desetiletí gramotnosti pro období 2003–2012 (UNESCO, 2005, s. 155). Důraz kladlo na přínosy gramotnosti v sociální oblasti, na snížení dětské úmrtnosti, na rovnoprávnost žen, zajištění míru a demokracie i udržitelného rozvoje. Jak UNESCO konstatovalo při průběžné kontrole plnění EFA goals, dosažení mnohých cílů k roku 2015 není příliš reálné⁴⁴ (Hanemann, 2012, s. 13). Za hlavní důvody označilo hlavně nedostatek politické vůle, malou iniciativu jednotlivých států, nedostatek finančních zdrojů, nedostatečnou koordinaci a podporu všech aktérů. Pro zlepšení této situace zahájilo UNESCO iniciativu nazvanou Literacy Initiative for Empowerment LIFE plánovanou pro období 2006–2015 (Hanemann, 2012, s. 13). Tato iniciativa by měla být společnou platformou pro jednotný postup národních vlád, nevládních organizací, organizací spadajících pod OSN a dalších subjektů a měla by podpořit jejich činnost. Je zaměřena na 35 zemí, ve kterých počet negramotných dosahuje více než 10 milionů, popřípadě ve kterých negramotní tvoří více

⁴² Jsou ale též oblasti, kde vyšší míru negramotnosti vykazují muži, například v oblasti Karibiku (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 36)

⁴³ V období 1985–1994 se uvádí 63 % negramotných žen, v období 2000–2006 je to 64 % žen.

⁴⁴ UNESCO konstatovalo, že cíl nesplní přibližně tři čtvrtiny zemí z celkového počtu 127 sledovaných zemí, a to převážně v Africe, v jižní a západní Asii a v arabských státech (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 26).

než 50 % všech obyvatel⁴⁵. Cílovou skupinou jsou převážně dívky a ženy žijící na venkově (Příloha B, Tab. 4: Úroveň gramotnosti dospělých v zemích LIFE dle genderu od EFA Dakar Forum 2000, s. 115). Podle průběžných výsledků do roku 2009 UNESCO konstatovalo, že ve 32 participujících zemích se zlepšila procentuální úroveň gramotnosti v průměru o 3,1 %, což považuje za významný nárůst (Příloha B, Tab. 5: Úroveň gramotnosti dospělých v zemích LIFE od EFA Dakar Forum 2000, s. 116). Nicméně muselo zároveň konstatovat, že v celkových číslech počet negramotných za sledované období naopak narostl o 1,4 milionu díky rychlému populačnímu růstu. Tento nárůst se týkal 24 sledovaných zemí (Hanemann, 2012, s. 26). Lze tedy jasně vidět, že rychlost populačního růstu je ve sledovaných zemích větší než rychlost alfabetizačního procesu. Vzhledem k tomu, že oblasti s vysokou mírou negramotnosti jsou prakticky shodné s nejchudšími oblastmi světa (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 39), problém chudoby a negramotnosti bude i nadále stále aktuální. Myslím, že populační růst, a to obzvláště v těch nejchudších zemích, je tak zcela jistě jedním z klíčových faktorů, které je nutno brát v potaz při boji s negramotností. Zároveň je to zdroj velkých rizik sociálních, ekologických a politických.

UNESCO propaguje v rámci EFA strategie myšlenku na vytváření a rozvíjení literárního prostředí⁴⁶. Je to v souladu se sociokulturním přístupem, který zdůrazňuje kontext. Ti, kteří se podílejí na tvorbě vzdělávacích politik, by se měli nejdříve pokusit hledat odpovědi na otázky typu: co vlastně lidé čtou, za jakým účelem, co jim gramotnost v jejich prostředí umožní, co lidé píšou, komu a s jakým záměrem, jak a v jakém jazyce lidé získávají gramotnost (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 62). Freire byl toho názoru, že žádná vzdělávací aktivita není neutrální ani apolitická, protože nese konkrétní myšlenky a názory (Freire, 1998, s. 39). Teprve pak lze vytvořit vzdělávací programy, které budou lépe odpovídat tomu, jak se lidé učí v daném prostředí a čase a k čemu gramotnost používají nebo potřebují používat. Vzdělávací programy by tedy měly být decentralizované, protože gramotnost je tak různorodá, že žádný jednotný přístup nemůže postihnout všechny aspekty najednou (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 52). Předpokládá se, že jedinec se nejlépe učí tehdy, pokud tím zároveň může uspokojovat své potřeby a řešit své vlastní problémy. Tento přístup je označován francouzským pojmem

⁴⁵ Počet negramotných v těchto 35 zemích tvoří 85 % celkového počtu negramotných (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 15).

⁴⁶ Z angl. literate environment.

faire faire, tedy doslova *nechat druhého něco udělat* (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 50). Každý program by však měl zároveň splňovat nároky na koordinaci zainteresovaných subjektů, na zajištění dostatečného financování a na poskytování vzdělání v dostatečné kvalitě (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 49). Nutno ovšem konstatovat, že množství investic, které by kvalitu mělo zajistit, silně ovlivňuje aktuální ekonomická situace země či regionu. Bude tedy záležet nejen na možnosti přístupu k vědění, ale také na struktuře nabídky, na kvalifikacích a kompetencích poskytovatelů.

V činnosti UNESCO lze sledovat trend sbližování s OECD. Dříve se snažilo prosazovat sociokulturní přístup a odkazovalo k myšlenkám Paula Freira. Zmiňované koncepty literárního prostředí a tvorby decentralizovaných vzdělávacích programů v duchu *faire faire* vycházejí ještě ze sociokulturního přístupu. Na něm byl například postaven také program REFLECT pro vzdělávací aktivity v nejchudších oblastech (Perkiö, 2011, s. 137). V posledních letech už i UNESCO pracuje s teorií lidského kapitálu a zapracovává ji do svých dokumentů (UNESCO, 2005, s. 143; Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 40). Jako součást plnění EFA cílů proběhlo pilotní měření gramotnosti dospělých LAMP. Výzkum LAMP organizovaný pod záštitou UNESCO již zcela otevřeně navazuje metodologicky i koncepčně na výzkumy OECD. V proklamacích UNESCO sice stále nalezneme širší koncept gramotnosti, než je úzce ekonomicky pojatá definice OECD pro funkční gramotnost, ale neodráží se to v konkrétních měřeních. Už i UNESCO zdůrazňuje potřebu získávat relevantní data o úrovních gramotnosti pomocí přímého měření. Také vyzdvihuje nutnost vyčíslovat ekonomické ztráty plynoucí z nízké gramotnosti v zemi (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 7–8).

Domnívám se, že je to dokladem oslabení vlivu UNESCO v oblasti vzdělávání, které se projevuje výraznou změnou postoje UNESCO a příklonem k pojetí gramotnosti podle OECD. Důležitá je teď funkční gramotnost pojatá jako kontinuum. UNESCO zastává názor, že gramotnost sama o sobě nemá být cílem. Je především procesem, který vybaví jedince dovednostmi, které potřebuje v pracovním, občanském i soukromém životě (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 21). Musí být získávána a rozvíjena v procesu celoživotního učení. UNESCO zastává názor, že používání gramotnosti je měřitelné a výkon může být umístěn na škále. Gramotnost se má stát „nástrojem, který umožní

přežití v tvrdém konkurenčním světě“ a „základním požadavkem pro celoživotní učení“ (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 9, přeložila ML).

V mezinárodním měřítku se UNESCO věnovalo vzdělávání a vzdělávacím programům sice jako první, ale není již tou nejlivnější organizací pro otázky gramotnosti. Způsobila to pravděpodobně i změna ve financování projektů. Od začátku 21. století je to totiž Světová banka, která na programy pro rozvoj gramotnosti poskytuje větší objem finančních prostředků než UNESCO. Například v roce 2002 na to vyčlenila Světová banka 3 biliony USD, zatímco rozpočet UNESCO měl pouhých 900 milionů USD (Wickens, Sandlin, 2007, 277). Navíc je to opět Světová banka, kdo poskytuje finance pro mimořádné fondy organizace UNESCO. Světová banka prosazuje koncepci funkční gramotnosti jako OECD s důrazem na trh práce a produktivitu (Wickens, Sandlin, 2007, s. 281). Tím se ovšem sociálně-kulturní aspekt, který UNESCO ve svých prohlášeních deklarovalo, dostává do pozadí. Samo UNESCO konstatuje, že na gramotnost se nedává dostatek finančních zdrojů a snaží se o mobilizaci soukromých i státních subjektů (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 8). OECD se Světovou bankou prosazují funkční gramotnost zaměřenou na ekonomické faktory, které jsou ovšem v souladu s požadavky nejvyspělejších států. V tomto duchu probíhají měření úzce specifikovaných dovedností. Díky jejich dominantní pozici je pak tento přístup prakticky nezpochybnitelný. Podle Liessmanna má moc ten, kdo může určovat pořadí. A tím, že určuje pořadí, zároveň hodnotí (Liessmann, 2008, s. 57). V případě měření gramotnosti a prosazování konceptu funkční gramotnosti se zdá, že moc je již v rukou organizace OECD.

3.3.3 Evropská unie

Otázky vzdělávání byly a stále jsou v kompetenci jednotlivých států Evropské unie. Nicméně v posledních letech zesílil ze strany EU tlak na jednotlivé státy ohledně úpravy vzdělávacích systémů i dalších opatření v oblasti vzdělávání. Funkční gramotnost je považována za základ celoživotního učení (Bunke, 2012, s. 21). Hlavním konceptem je vedle funkční gramotnosti koncept kompetencí zasazený do celoživotního učení. EU vymezila osm klíčových kompetencí⁴⁷, na které by měly být zaměřeny vzdělávací aktivity

⁴⁷ V překladech zdrojového dokumentu do češtiny jsou uváděné jako klíčové schopnosti. Tvoří je komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní

jednotlivých států (European Commission, 2006). Cílem procesu je postupné sladování vzdělávacích systémů, i když tento proces vyvolává rozporuplné reakce⁴⁸. Evropská unie velmi sleduje výsledky měření gramotnosti dětí a mládeže PISA, PIRLS a TIMSS. Podle těchto výzkumů by celá jedna pětina populace Evropské unie měla mít nedostatečnou úroveň gramotnosti. EU odhadovala, že by to mohlo představovat až 75 milionů dospělých. To považovala EU za alarmující výsledek, a dokonce situaci označila za krizi gramotnosti (European Commission, 2012b, s. 31). EU totiž vidí v gramotnosti faktor, který může zlepšit kvalitu života jedince i stav společnosti v oblasti pracovního trhu, produktivity, zdraví, občanské participace a sociální koheze (European Commission, 2012b, s. 26). Vytvořila proto na základě požadavku Rady ministrů z roku 2010 odbornou skupinu pro otázky gramotnosti (European Commission, 2012b, s. 9). Tato skupina na základě sledování výsledků výzkumů zpracovává doporučení a návrhy konkrétních opatření na zlepšení gramotnosti dětí, mládeže i dospělých. Předpokladem je zapojení vícero aktérů včetně národních vlád, nevládních organizací, ekonomických subjektů, knihoven, médií a celebrit, odborníků na zdraví, vydavatelství i vzdělávacích institucí. Konkrétní opatření mají být vytvářena více na lokální úrovni, kde je větší znalost problému i možností řešení (Bunke, 2012, s. 21). Pro svoji potřebu vytvořila víceúrovňový model gramotnosti v návaznosti na definice OECD použité ve výzkumech PISA (Příloha A, Obr. 7: Model gramotnosti EU, s. 111). Základem modelu je čtenářská a numerická gramotnost⁴⁹.

V první fázi se práce odborné skupiny zaměřuje hlavně na čtenářskou gramotnost jako významnou součást celoživotního učení. Čtenářská gramotnost byla prioritou již v programu z roku 2002 Vzdělávání a odborná příprava 2010 a zůstala jí i pro období 2010–2020 (European Commission, 2012b, s. 32). Státy se zavázaly k tomu, že v průběhu tohoto obdobílepší čtenářskou gramotnost u mládeže a že na konci tohoto období nepřesáhne počet patnáctiletých dětí s problémy se čtením 15 % (European Commission,

schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření.

⁴⁸ Liessmann dokonce tvrdí, že „bída evropských vysokých škol má jméno Boloňa.“ (Liessmann, 2008, s. 73)

⁴⁹ Základní úroveň gramotnosti má odpovídat úrovni 1 ve výzkumech PISA a je považována za stavební kámen pro další učení a rozvoj. Druhá úroveň označená jako funkční gramotnost je vztažena k úrovni 2 ve výzkumech PISA. Předpokládá takové osvojení čtení, psaní a počítání, které jedinci umožní fungování doma, ve škole a v práci. Úroveň 3 v PISA odpovídá třetí úrovni označená jako komplexní gramotnost. Ta odpovídá schopnosti chápat a kriticky přistupovat k informacím a měla by umožňovat, aby se jedinec úspěšně vyrovnal s nároky, které jsou na něho kladeny v moderní společnosti. Model je doplněn o kompetence digitální a komunikační. To vše je zasazeno do konceptu kompetencí podporujících celoživotní učení a další vývoj jedince (Příloha A, Obr. 7: Model gramotnosti EU, s. 111).

2013a). Jsou to ti, kteří dosahují minimální úroveň 1 v žebříčku hodnocení gramotnosti ve výzkumu PISA. Na podporu zlepšení gramotnosti byla spuštěna kampaň Evropa ráda čte. Má šířit povědomí o nízké čtenářské gramotnosti a problémech s ní spojených a propagovat čtení jako pozitivní a obohacující zážitek (European Commission, 2012a). Zároveň chce EU zmenšit genderové rozdíly v různých oblastech gramotnosti a také podporuje rozvoj gramotnosti v oblasti používání technologií. Konstatuje, že nerovný přístup k technologiím prakticky kopíruje nerovnosti sociální. V roce 2010 nemělo celých 30 % evropských domácností připojení k internetu (Nilsson, 2011, s. 9). Hovoří proto o nutnosti rozvíjet digitální gramotnost, e-dovednosti *e-skills* a také *e-inkluzi*. Vše se vztahuje primárně k nastartování ekonomického růstu jako možné cesty ze současné krize. Ostatně význam gramotnosti v politice EU dokládá i to, že je jedním z možných ukazatelů prosperity vedle národního důchodu, dětské úmrtnosti či očekávané délky života (European Union, 2013, s. 42). Předpokládá se, že až 80 milionů dospělých, což tvoří třetinu pracovní síly, má nízké nebo jen základní znalosti a dovednosti (Bunke, 2012, s. 5). Evropská unie podporuje vytváření vzdělávacích programů pro pracovníky, protože považuje pracovní prostředí za hlavní místo rozvoje gramotnosti. Klade si za cíl vytvářet taková měření gramotnosti, která nepovedou ke stigmatizaci jedinců (Bunke, 2012, s. 21). Přesnější informace o stavu gramotnosti dospělých v Evropské unii nejsou v současné době k dispozici a netrpělivě se čeká na podrobné výsledky výzkumu PIAAC.

3.3.4 Aktuální trendy

Země i mezinárodní organizace sledují v posledních letech gramotnost též ve vztahu ke zdraví jedince i celé populace. V méně rozvinutých zemích je zaměřena hlavně na základní hygienické návyky, zatímco v rozvinutých zemích znamená zdravý životní styl (St. Clair, 2010, s. 116). Vyšší úroveň zdravotní gramotnosti je spojována s aktivnějším přístupem k péči o vlastní zdraví. Lidé si sami hledají informace, zajímají se o alternativní způsoby léčení. Obzvlášť důležité je v tomto ohledu vzdělávání žen, protože předávají návyky svým dětem. Světová banka prokázala, že například ženy s vyšší gramotností mají menší počet dětí (St. Clair, 2010, s. 128). V prostředí méně rozvinutých zemí s vysokou mírou negramotnosti a s vysokým rizikem šíření nemocí bude rozhodně zvyšování zdravotní gramotnosti i nadále velice aktuální.

Perkiö vznáší otázku, zda budeme svědky vývoje, kdy společnost založená především na mluvené podobě jazyka přejde rovnou k novým gramotnostem založeným na obrazech a zvuku. Ptá se, do jaké míry si psaný text udrží své výsadní postavení (Perkiö, 2011, s. 142). V současné době zatím nelze jednoznačně říci, jakým způsobem technologie promění společnost. Jisté je, že ji ovlivňují pozitivně i negativně. Vývoj a používání informačních technologií výrazným způsobem proměňují podobu trhu a též profesní struktury (Veselý, 2008, s. 71). Ovšem tato situace vede k tomu, že ti, kteří nemají dostatečné kompetence, nejsou úspěšní na trhu práce a jsou vytlačováni na okraj společnosti. Tím se ještě více zhoršují jejich předpoklady na zvrácení tohoto stavu. Liessmann říká, že nás technologie někam vedou, směřují k určitému způsobu myšlení, ale že bychom neměli jejich význam přeceňovat (Liessmann, 2008, s. 104). Upozorňuje na nebezpečí velkého rozporu mezi kvalitou používaných technologií a kvalitou obsahu, který zprostředkovávají. Kritizuje stav, kdy se forma stává důležitější než skutečný obsah sdělení. Všimá si trendu k vizualizaci a ke klipovitosti při zprostředkovávání vědění (Liessmann, 2008, s. 104). Upozorňuje na morální otázky spjaté s používáním technologií a šířením informací. Zatím tedy nelze jednoznačně říci, zda technologie povedou k větší demokratizaci a lepšímu přístupu ke vzdělání tak, jako to umožnil vynález knihtisku.

V případě boje s negramotností mohou být nápravnými kroky na úrovni zemí alfabetizační kampaně a na úrovni jedinců jejich účast ve vzdělávacích programech. Doležalová zdůrazňuje důležitý faktor ovlivňující úroveň gramotnosti, a tím je kvalita poskytovaného vzdělávání a učení (Doležalová, 2005, s. 52). K dosažení žádoucí úrovně doporučuje UNESCO použít metodu *benchmarking*, kdy je konkrétní situace porovnávána s nějakým standardem (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 46). Také propaguje vzájemnou spolupráci zemí Jihu, které si mohou vzájemně vyměňovat zkušenosti (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 74). Realita tvorby vzdělávacích programů a účast v nich je však ovlivňována ekonomickými tlaky. Keller konstatuje, že současná společnost vlastně ani nepotřebuje tolik kvalifikovaných lidí, aby mohla fungovat. Lidé, kteří jsou nezapojení, ani nemusejí mít nějaký handicap, ale stávají se „normálně zbyteční“ se všemi negativními dopady pro ně i pro společnost (Keller, 2010, s. 152). Dalším sporným aspektem je volba obsahů vzdělávacích programů. Atkinsonová mluví o proměně chápání pojmu *učení zaměřené na učícího se* u politických subjektů. Jejich nabídka vzdělávacích programů není zaměřena na to, co by dospělý chtěl nebo potřeboval umět, ale

na to, co by měl chtít umět a co by měl chápat jako potřebné (Atkinson, 2013, s. 16). Hlavními akceptovatelnými cíli pro participaci v programu se tak stává pouze získání zaměstnání, jeho udržení nebo možnost povýšení (Atkinson, 2013, s. 14). Z tohoto hlediska se gramotnost prakticky rovná zaměstnatelnosti. Proto je také hlavní cílovou skupinou těchto programů dospělý v produktivním věku, zatímco velká skupina seniorů je na okraji zájmu (Atkinson, 2013, s. 13).

Předpokládáme-li, že zvýšení gramotnosti populace přinese užitek jedinci i společnosti, je stále nejasná odpověď na to, jakým způsobem zvýšení gramotnosti v populaci zajistit a jak programy financovat (St. Clair, 2010, s. 111). UNESCO konstatuje přetrvávající problém s nedostatkem financí na vzdělávání. Vychází z předpokladu, že minimální náklady na jednoho účastníka vzdělávacího programu by měly být přibližně 50–100 USD. Ovšem mnoho zemí nedává ani minimální částku. UNESCO však argumentuje, že nečinnost v řešení nedostatečné gramotnosti může vést ve skutečnosti ke stejným nákladům, které by byly spojené s financováním vzdělávacích programů (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 73). Ovšem i tento argument dokládá tendenci spojovat gramotnost s finančními výstupy. UNESCO doporučuje, aby země vyčlenily na vzdělávání dospělých alespoň 3 % z celkového rozpočtu na vzdělávání (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 79). Dá se očekávat, že i z finančních důvodů bude trend transnacionálních partnerství prosazovaný organizacemi OECD a UNESCO patrně pokračovat.

Vzhledem k tomu, že se propast mezi bohatými a chudými zvětšuje (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 39), sílí sledování úrovně gramotnosti a negramotnosti, neboť ve zvyšování gramotnosti se hledá řešení těchto negativních trendů. Gramotnost je také součástí Indexu lidského rozvoje. Rozvojový program organizace OSN⁵⁰ od roku 1990 vypočítává a publikuje data, kterými se snaží porovnat kvalitu lidského života v různých částech světa pomocí několika indikátorů. Takzvaný *Human Development Index HDI* zohledňuje například očekávanou délku života, HDP, ale též gramotnost, zdraví a genderové nerovnosti (Malik, 2013, s. ii).

Domnívám se, že vyšší gramotnost není automatickou zárukou na zajištění jedince sociálně, ekonomicky ani politicky, ale zvyšuje alespoň potenciál k tomu, že se jedinec neocitne ve znevýhodněné pozici a nezhorší se mu tak jeho životní podmínky. Zároveň

⁵⁰ Z angl. UN Development Programme.

vyšší gramotnostní úroveň může zlepšit schopnost země vyrovnávat se s dopady globálních procesů. Proto vidím zájem o zvyšování gramotnosti obyvatel hlavně v tom, že pro mnoho zemí bude jednou z cest, jak se bránit ještě hlubšímu propadu a alespoň udržet současnou úroveň země.

3.4 Doporučení

Gramotnost není totožná s dosaženým formálním vzděláním, takže formální vzdělání není zárukou toho, že jedince vybaví potřebnými dovednostmi. Široce pojatá gramotnost podle NLS zahrnuje každodenní praktiky v různých kulturních prostředích i obdobích. Je diskutabilní, zda lze vybrat z gramotnosti pouze její část, kterou by měli ovládat všichni a která by zajistila, že s ní lidé vyřeší situace, do kterých se v životě dostanou. Proto nepovažuji za šťastné, že výsledkům měření OECD a UNESCO je věnována taková extrémní pozornost a neberou se v potaz i další aspekty gramotnosti. Předně proto, že výzkumy těchto organizací stojí pouze na úzce vymezeném konceptu gramotnosti. Gramotnost je zúžena na funkční gramotnost v souladu s teorií lidského kapitálu a je sledována pouze ve vztahu k několika vybraným jevům převážně ekonomického charakteru. Je zredukována na škálu, na kterou jsou umisťováni jedinci i země. Dále proto, že z měření se stává hodnotící norma tvářící se jako odborná, objektivní a neutrální. Používá se jako politický nástroj, kterým se prosazuje koncept OECD do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Dle mého mínění by měření tohoto druhu mělo být pouze jedním z mnoha dalších hledisek při politickém rozhodování jednotlivých zemí. Argumenty kritiků jsou natolik silné, že zpochybňují pozici měření OECD a UNESCO jako takřka kánonu, který by měly všechny země vyznávat a který je povede k lepší budoucnosti. K vyváženějšímu pohledu na problematiku gramotnosti by dle mého názoru pomohlo, kdyby politici a odborníci zvažovali otázky gramotnosti z hlediska sociokulturního přístupu. Hamilton a Tett jsou přesvědčeni, že celoživotní učení, aktivní občanství a sociální inkluze nabízejí větší prostor pro rozvíjení gramotnosti než model rozvoje lidských zdrojů (Hamilton, Tett, 2012, s. 52).

Jako problematické vidím jednoznačně formulovaná tvrzení o gramotnosti, která jsou v dokumentech UNESCO, OECD, WB i EU. Přístupy těchto organizací stojí na předpokladu, že vyšší gramotnost vede přímo k vyšší produktivitě, nižší nezaměstnanosti a k růstu blahobytu země. Vyšší gramotnost má být zárukou posílení demokratického

zřízení. Všechny tyto velkoryse postulované teze se při bližším pohledu jeví spíše jako určité přání než realita. Mnohem opatrnější, ale bližší složitosti sociálních jevů, by bylo tvrzení, že měření ukázala silnou korelaci mezi sledovanými jevy, například mezi gramotností a ekonomickou vyspělostí a produktivitou země, na úrovni jedince mezi gramotností a vzděláním, výší příjmu, přístupem ke zdraví a zvládnutím technologií. Kritici tvrdí, že kauzalita není dostatečně prokázána a že nelze zaměňovat kauzalitu s korelací (St. Clair, 2010, s. 53). Je poměrně nebezpečné chápat výsledky tak, že měření OECD a UNESCO objektivně zjistilo úroveň gramotnosti ve společnosti a na základě toho provádět reformy vzdělávacích systémů a očekávat slibované výstupy. Reálnější by bylo očekávat, že takto pojaté měření může indikovat rozložení specificky vymezené gramotnosti ve vybrané skupině respondentů a při opakování výzkumu ukazovat tendenci ke změně.

UNESCO konstatuje, že ekonomické a sociální změny probíhají takovým tempem, že se lidé v rozvinutých i rozvíjejících se společnostech nějaké formě celoživotního učení prakticky nevyhnou (Richmond, Robinson, Sachs-Israel, 2008, s. 18). Vzhledem k tomu, že globální společnost funguje na bázi psaného textu, je nutné gramotnost populace rozvíjet. Můžeme si položit zásadní otázku, zda se lze shodnout na konkrétních požadavcích a nárocích na jedince, které by bylo možné uplatňovat přes různé kultury a různé sociální skupiny. Od toho by se měly odvíjet vzdělávací programy, které by tyto dovednosti poskytovaly. Ve světle argumentů sociokulturního konceptu se přikláním k názoru, že přílišné zužování gramotnosti na funkční gramotnost a ekonomicky zaměřené dovednosti výrazně redukuje sociální realitu a může diskriminovat některé skupiny jedinců. Protože nároky na dovednosti jedinců různých zemí mohou být odlišné, plošná alfabetační kampaň nemůže být stejně účinná v každé zemi. Ostatně proto se od poloviny šedesátých let upouštělo od plošných kampaní, částečně i z politických důvodů. Kampaně se stávaly součástí specifických projektů zaměřených na konkrétní oblast průmyslu či zemědělství (UNESCO, 1997, s. 125). Vzhledem k celosvětové recesi se dá předpokládat, že tento trend bude pokračovat. Hofstede říká, že jsou to hodnoty, které jsou poměrně rezistentní ke změnám a že ke změnám hodnot společnosti dochází velmi zvolna (Hofstede, Hofstede, 2007, s. 17–21). Možná proto bývá v alfabetačních kampaních problémem to, že příjemci kampaní nepocítují gramotnost jako vysokou hodnotu. To ale může způsobovat import modelů západního typu. Pokud by se vzdělávací akce

koncipovala podle skutečných potřeb potenciálních účastníků s respektem k jejich hodnotám a potřebám a v souladu se sociokulturním kontextem, pak by podobný problém mohl být zredukován.

Organizace i státy očekávají pozitivní výstupy ze zvýšení gramotnosti populace. Toho lze dosáhnout změnami ve vzdělávacích systémech a vzděláváním dospělých. Vytvoření a nastavení vzdělávacího systému je nákladnou záležitostí. Chudé země, pro které by zvýšení gramotnosti v populaci mělo mít dle OECD a UNESCO největší přínos, nejsou bez finanční a organizační pomoci dalších subjektů schopny tak velkých investic. Nelze tak však činit pouhým kopírováním západních vzorů. Použití metody *best practice* a přejímání postupů z různých prostředí nemusí vždy fungovat. Je nutno brát v potaz daný kontext a přizpůsobit nabídku lokálním potřebám (St. Clair, 2010, s. 177). Složitým problémem může být volba jazyka a preferované praxe v nehomogenních zemích. Otázkou zůstává, jak sladit požadavky menšin a jejich právo na vzdělání v mateřském jazyce s reálnou situací a možnostmi existujících vzdělávacích systémů. Spoluprací všech aktérů působících v oblasti vzdělávání by se mělo vytvářet takové prostředí, ve kterém by ti, kdo se učit chtějí, tuto možnost opravdu měli. Aby se projevil pozitivní efekt vzdělávací akce, musí být dostatečně dlouhá a musí mít vhodné materiální zabezpečení (Ghose, Mullick, 2012, s. 161). Zvýšení gramotnosti přináší užitek hlavně na úrovni jedince, a to za předpokladu, že má možnost dovednosti rozvíjet a obohacovat. Může to pozitivně ovlivňovat jeho připravenost na zvládání problémů, zvyšovat jeho sebedůvěru a jeho ochotu podílet se na životě společnosti. Tím nepřímo mohou probíhat i změny na úrovni společnosti, i když se obtížně predikuje, jakým směrem se tyto změny budou ubírat.

Zcela v ekonomickém duchu, který dominuje i oblasti vzdělávání, chtějí ti, kdo vzdělávací akci financují, vědět, s jakými výstupy z investic do vzdělání mohou počítat. Jakmile jsou zpochybněny předpoklady o kauzalitě a přímých dopadech vyšší úrovně gramotnosti na blahobyt země, nedostává se vlastně pádných argumentů, proč financovat vzdělávací akce, když výsledek není zcela zaručen. Tím se ovšem dostáváme k otázce návratnosti investic do vzdělání. Jak říká Doležalová, o této problematice neexistuje mezi odborníky shoda (Doležalová, 2005, s. 24). Podle Armstronga spočívá hlavní problém v tom, že náklady spojené se vzděláváním se zjišťují mnohem snadněji než jejich přínos (Armstrong, 2007, s. 509). To platí dle mého názoru pro každou zmiňovanou úroveň. Ne vždy lze výsledky vzdělávací akce přesně změřit. Kromě nárůstu znalostí faktů probíhá při

učení u jedince mnoho dalších změn včetně názorových posunů, rozvíjení kritického myšlení či schopnosti reflexe. Tlak na měření spatřují kritici také v tom, že v posledních letech v rámci snah o snižování výdajů zesílil požadavek na *accountability*⁵¹ (Štech, 2011, s. 131), tedy na obhajování a zdůvodňování toho, jak funguje složka státu a jak využívá přidělené finanční zdroje. A k tomu se data získaná v rámci mezinárodních měření zdají být nejvhodnější. UNESCO si v rámci projektu RAMAA⁵² dalo za úkol vytvořit a vyzkoušet měřicí nástroj, kterým by se ověřovaly výstupy u příjemců vzdělávacích programů (UNESCO, 2013). V tom spatřuji opět doklad trendu ke kvantifikaci a měření. Jako každá lidská aktivita, i vzdělávání může mít dokonce nezamýšlené důsledky. Přesto lze uvažovat o přínosu vzdělávání v několika rovinách, od přínosu pro účastníka, pro organizaci, pro kterou pracuje, až po přínos pro společnost, ve které jedinec žije. Domnívám se ale, že tyto přínosy nemusejí být vždy zřejmé, jednoznačné ani předem definovatelné a vzhledem ke své různorodosti ani kvantifikovatelné.

Měl by se proto změnit přístup k očekávaným výsledkům vzdělávání na úrovni zemí i na úrovni jedince. Aktéři by měli mít reálnější očekávání výstupů. Pro politiky může být srozumitelná a lákavá představa jasných obsahů gramotnosti, jejichž dosahování by se dalo objektivně změřit pomocí nějakého žebříčku a jejichž dodání by přímo vedlo ke slibovaným výstupům na úrovni jedince i celé země. Podle současného pojetí měření však dochází k tomu, že někteří jsou označeni za nedostatečně gramotné a jsou prakticky trestáni za to, že nevyhovují selektivně pojaté definici gramotného člověka. Jsou-li požadavky na dovednosti specifické pro různé oblasti světa, pak jejich vzájemné srovnávání nemá vypovídací hodnotu. St. Clair navrhuje, aby se více zkoumal poměr mezi poptávkou po dovednostech a nabídkou toho, co je k dispozici (St. Clair, 2010, s. 110). Ovšem zde vzniká nebezpečí, že se školy stanou pouhými dodavateli dovedností, které jsou momentálně vyžadované potenciálními zaměstnavateli. Na riziko toho, že se ze vzdělávacích zařízení stanou podniky dodávající znalosti a dovednosti podle pracovního trhu, upozorňuje Liessmann (2008, s. 75).

Ve světle kritických připomínek široce koncipovaných mezinárodních měření považuji za vhodnější realizovat měření v menším měřítku, kombinované s kvalitativním

⁵¹ Akontabilita - požadavek na vykazatelnost (Štech, 2011, s. 131).

⁵² z fr. Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation

měřením. Wagner doporučuje koncept SQC, tedy menší, rychlejší, levnější⁵³, který by byl realizovaný na úrovni státu (Wagner, 2005, s. 14–18). Měření by se mělo zaměřovat na hledání odpovědí na konkrétní problémy, které daná země potřebuje řešit. Umožní to brát v potaz specifika dané země, její menšiny i jiné znevýhodněné skupiny. Výzkum by neměl trvat tak dlouho jako široce koncipované výzkumy. Na rozdíl od tří až pěti let by mohl proběhnout za osmnáct měsíců. Výsledky by se k politikům a odborníkům mohly dostat mnohem dříve a aktuálnější. Velké výzkumy představují významné finanční náklady, které si některé země nemohou dovolit. Navíc do nich vstupují zahraniční experti. Menší výzkum představuje pro zemi menší náklady. Může také více zapojit vlastní zdroje. Tento koncept SQC by do jisté míry umožnil i mezinárodní srovnání, ale ne na detailní úrovni jednotlivých testových položek jako IALS nebo PIAAC. Jak Wagner konstatuje, SQC lze považovat za určitý kompromis mezi výzkumy typu IALS, které jsou hlavně zaměřené na komparabilitu, a lokálními měřeními, které se od sebe mohou výrazně odlišovat a srovnávání neumožňují. Pokud by se realizovala měření SQC, jako vhodné se mi jeví jejich doplnění kvalitativními výzkumy. V rámci sociokulturního konceptu je to možný způsob zjišťování, jak lidé gramotnost opravdu používají.

Za velmi nebezpečný trend považuji používání testování funkční gramotnosti pro výběr zaměstnanců či jejich hodnocení, jak to doporučuje OECD v online nástroji PIAAC (OECD, 2013a). St. Clair doporučuje, aby lidé nebyli hodnoceni podle toho, co neumí, ale aby byli oceňováni pro to, co vědí a umějí (St. Clair, 2010, s. 104). Způsobů jak pozitivně přispívat k životu komunity je mnohem více, než jak říká definice funkční gramotnosti OECD. Souhlasím s názorem, že společnost ochuzuje sama sebe, pokud oceňuje své členy jenom podle toho, jak přispívají k hrubému domácímu produktu (Atkinson, 2012a, s. 83). Koncept kompetencí může být vhodnou cestou. Ovšem jeho konkrétní naplňování by se mělo vytvářet na základě lokálního prostředí a problémů, kterým jeho obyvatelé čelí a které musejí řešit. Perkiö doporučuje, aby se méně rozvinuté země zaměřovaly nejenom na tradiční formy gramotnosti, ale zároveň i na nové, neboť v globálním světě je zapotřebí obojího (Perkiö, 2011, s. 140). S největší pravděpodobností by koncept měl zahrnovat kompetence vztahující se ke čtení, psaní, počítání a k práci s informačními a komunikačními technologiemi.

⁵³ SQC – z angl. smaller, quicker, cheaper.

Hledání odpovědi na otázku, jak by bylo nejvhodnější vytvářet vzdělávací programy pro děti i dospělé, je silně politické. Vzhledem k tomu, že gramotnost lze chápat jako zdroj s omezenou dostupností, země i organizace musejí řešit otázku distributivní spravedlnosti (St. Clair, 2010, s. 183). Je proto v centru pozornosti mezinárodních organizací. V budoucnosti tomu určitě nebude jinak. Za optimální by se dal označit stav, kdy země disponuje kvalitně vzdělanou populací a má i vysoce vzdělané odborníky. Nalézt nejvhodnější poměr je zcela jistě politickou otázkou. Rozhodně nelze očekávat snadná, rychlá ani jednoznačná řešení. Vzhledem k mnohdy protichůdným zájmům všech mezinárodních a národních aktérů se vždy bude jednat o hledání určitého kompromisu. Pravděpodobně to ale nebude možné bez transnacionálních partnerství a získávání finančních prostředků z více zdrojů.

4 Závěr

Ve své práci jsem analyzovala vývoj koncepcí gramotnosti a představila jejich hlavní charakteristiky. Do druhé světové války se v rámci jednotlivých států sledovala míra negramotnosti a rozlišovali se gramotní a negramotní jedinci podle znalosti čtení a psaní. Po druhé světové válce se prudce zvýšil zájem o gramotnost. Přispěla k tomu činnost mezinárodních organizací. Nejstarší organizací bylo UNESCO, později se do oblasti vzdělávání zapojily též organizace OECD, IEA a WB. V průběhu posledních padesáti let se výrazně proměnil požadavek na to, co by jedinec měl umět, aby mohl být označen za gramotného. Gramotnost se od znalosti čtení a psaní začala pojímat jako soubor základních dovedností a v ještě vyšším pojetí jako soubor kompetencí, tedy předpokladů k činnostem. Lze konstatovat zřejmý posun pojetí od technických dovedností k jejich aplikaci v různých kontextech. Kompetence tvoří základní přístup například v politice Evropské unie. Vzdělávací systémy jednotlivých zemí se mají orientovat na jejich poskytování a rozvíjení. Kompetence zahrnují předpoklady k vlastnímu rozvoji a pro sociální interakce. Důležitou součástí kompetencí se stávají dovednosti nutné pro práci s technologiemi. Cílem má být to, aby jedinec byl schopen aktivně vyhledávat informace, kriticky je hodnotit, zodpovědně se rozhodovat a aby používal dovednosti k vlastnímu rozvoji i rozvoji společnosti. Ovšem i v kompetencích je akcentován ekonomický aspekt.

Po druhé světové válce se prosadilo několik základních koncepčních rámců. K nejvýznamnějším patřila funkční gramotnost založená na předpokladu existence univerzálních dovedností, které má jedinec používat pro práci s psaným textem. O funkční negramotnosti se začalo hovořit v rozvinutých zemích, kde jedinci sice uměli číst a psát, ale přesto vykazovali obtíže při zvládání každodenních nároků. Od devadesátých let je gramotnost spojována s teorií lidského kapitálu. Funkční gramotnost je viděna jako kontinuum, jako škála, na kterou lze umisťovat jedince podle jeho výkonu. Základ má tvořit školní gramotnost, kterou musí jedinec rozvíjet v práci i v soukromém životě účastí na celoživotním učení. To mu má umožnit úspěšné fungování ve společnosti, což se odrazí na jeho lepším umístění na škále při měření funkční gramotnosti.

Tento koncepční rámec se stal dominantním v činnosti organizace OECD, která zapojení jedince do společnosti a priori vztáhla k jeho fungování na pracovním trhu. Potvrdila se hypotéza, že OECD se zajímá o gramotnost primárně ve vztahu k ekonomickým výstupům na úrovni jedince i společnosti. Jako ekonomický subjekt hledá

OECD doklady o tom, že vyšší gramotnost povede k vyšší produktivitě, nižší nezaměstnanosti a k vyšší konkurenceschopnosti země. Tuto závislost podle OECD prokazují výsledky široce koncipovaných měření funkční gramotnosti v oblasti literární, dokumentové, numerické a nově v oblasti řešení problémů. Jenomže tato měření jsou zaměřena na potvrzení této hypotézy. Dle mého mínění nepředstavuje problém to, že OECD hledí na gramotnost perspektivou ekonomického měřítka a přínosu. To je ostatně hlavní náplní její činnosti. Problémem je, že se tento přístup dostal do role hlavního garanta správných hodnot a cílů a že tyto hodnoty a cíle se mají stát normou, se kterou jsou poměřovány výkony jedinců a výkony jednotlivých států. Na základě měření IALS a PISA jsou prováděny rozsáhlé reformy vzdělávacích systémů. Obdobně funguje i vliv žebříčků měření TIMSS a PIRLS organizace IEA.

Kritici tvrdí, že už nejde o samotné vzdělávací cíle, ale hlavně o dobré umístění v žebříčku. Největší kritiky přicházejí z řad zastánců sociokulturního koncepčního rámce. Namítají, že OECD opomíjí zjištění sociokulturního přístupu, podle kterého může být gramotnost chápána jako sociální praktika. Proto vytváření žebříčku univerzálních dovedností a poměřování populace neodpovídá realitě. To, jak lidé tvoří význam světa a jak ho chápou, je kulturně a sociálně podmíněno. OECD podle těchto kritických hlasů zaměňuje kauzalitu s korelací. Už samotný výběr jazyka a testových úloh předem znevýhodňuje některé skupiny respondentů. Ani proklamovaná realita testových úloh není realitou všech respondentů. Domnívám se tedy, že panické reakce na výsledky mezinárodních měření a následné radikální proměny vzdělávacích systémů mohou pouze zesílit jednostranný vliv ekonomických faktorů v oblasti vzdělávání. Dominantní postoj OECD může přispívat k nekolonialismu v chudších zemích, pokud nebudou brány v potaz lokální hodnoty a potřeby. Za nebezpečný trend považuji používání doporučeného online testování PIAAC pro hodnocení a výběr zaměstnanců. Alarmující se mi jeví změna postoje UNESCO. Přístup UNESCO byl původně hodně ovlivněn myšlenkami brazilského pedagoga Paula Freira a sociokulturním koncepčním rámcem. Ve zvýšení gramotnosti UNESCO vidělo potenciál k sociální změně. Obzvláště v souvislosti s nejchudšími zeměmi má být vyšší gramotnost jedním z léků na odstranění chudoby. V posledních letech však lze sledovat trend přibližování přístupu UNESCO k přístupu OECD. UNESCO dokonce v měření gramotnosti LAMP přejímá metodologii OECD. Význam UNESCO ve

vzdělávání zřejmě slábne i z důvodu menšího objemu financí, které může vynaložit. I v tomto ohledu je OECD spolu se Světovou bankou dominantním subjektem.

Dá se očekávat, že vliv organizace OECD a prosazování funkční gramotnosti jako zaměstnatelnosti bude pokračovat, možná i zesilovat. Je to tím, že vzdělávací politiky jednotlivých států se mu přizpůsobují. Je to vidět na příkladu Evropské unie. Vliv OECD se může velmi silně projevit v nejchudších zemích, které zároveň vykazují nejvyšší míru negramotnosti. Dle mého názoru je na místě otázka, zda je opravdu žádoucí, aby se rozvojové země snažily kopírovat model rozvinutých zemí. Chudší země čelí obrovským problémům kvůli rostoucí populaci, hladu a nemocem a také kvůli ekologickým potížím, které často způsobují firmy řízené z průmyslově vyspělých zemí. Problémy se kumulují a nůžky mezi bohatými a chudými zeměmi se stále více rozevírají. Aby se zvrátil tento trend nebo alespoň zmírnil, navrhuji vytvořit větší prostor pro sociokulturní přístup při vytváření vzdělávacích programů. Ty by měly reflektovat hlavně lokální potřeby. Zatím se zdá, že jedinou možnou cestou je zvyšovat vědomí o problémech, informovat o možných řešeních, podporovat prevenci sociálních výbuchů, tedy vzdělávat. Bude zřejmě nezbytné pokračovat ve vytváření transnacionálních partnerství pro zajištění finančních zdrojů. Užitečné může být i sdílení zkušeností mezi zeměmi, které jsou v obdobné situaci. Dále doporučuji formulovat reálná očekávání od vzdělávání a učení dětí i dospělých. Pro měření gramotnosti se mi jeví vhodnější použití metody SQC na úrovni zemí a její doplnění o kvalitativní výzkumy.

Ve vyšší gramotnosti a ve vzdělávání se hledá pomoc pro mnoho problémů, dnes již globálních. Měly by být prevencí i lékem pro problémy jedinců, skupin, států i větších regionů. Pro problémy ekonomické, ekologické, sociální i kulturní. Tak dalece se snad optimismu nelze oddávat. Aby se skutečně dostavily výrazné výsledky, vyžadovalo by to vůli a ochotu a investice ode všech aktérů na úrovni soukromé, státní i nadnárodní. Nicméně zájem o problematiku gramotnosti je základním předpokladem pro možné zvyšování vzdělanosti světové populace. Vzhledem k tomu, že koncem roku 2013 budou zveřejněny výsledky měření PISA 2012 a také PIAAC, lze očekávat zvýšený zájem a velmi bouřlivé diskuze mezi zastánci přístupu OECD a jejich kritiky.

5 Seznam použitých zkratk

ALL	Adult Literacy and Life Skills Survey (OECD)
EFA	Education for all (UNESCO)
EU	Evropská unie
GMR	EFA Global Monitoring Report (UNESCO)
IALS	International Adult Literacy Survey (OECD)
ICT	Information and Communication Technology
IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
LAMP	Literacy Assessment and Monitoring Programme
LIFE	Literacy Initiative for Empowerment (UNESCO)
NLS	New Literacy Studies
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (IEA)
PISA	Programme for International Student Assessment (OECD)
RAMAA	Action-research on the Measurement of Learning Achievements in Literacy Programmes (UNESCO)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (IEA)
UNESCO	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WB	The World Bank

6 Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

ATKINSON, Tannis. Beyond disempowering counts: Mapping a fruitful future for adult literacies. In: TETT, Lyn, Mary HAMILTON, a Jim CROWTHER. *More powerful literacies*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2012a, s. 75–87. ISBN 978-1-86201-584-5.

ATKINSON, Tannis. Grade 12 or Die: Literacy Screening as a Tactic of Bio-power. In: *Canadian Education: Governing Practices & Producing Subjects* [online]. Rotterdam: Sense Publishers, 2012b, s. 7–21 [cit. 2013-09-20]. ISBN 978-94-6091-861-2. Dostupné z: <https://www.sensepublishers.com/media/1319-canadian-education.pdf>

ATKINSON, Tannis. *Negotiating Responsabilization: Power at the threshold of capable literate conduct*. Toronto, 2013. Disertační práce. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

BARNHART, Clarence Lewis a Robert K. BARNHART. *The World Book Dictionnary. Volume one A–K*. Chicago: World Book, c1994a, 2 v. (124, 2 430 s.). ISBN 0-7166-0294-6.

BARNHART, Clarence Lewis a Robert K. BARNHART. *The World Book Dictionnary. Volume two L–Z*. Chicago: World Book, c1994b, 2 v. (124, 2 430 s.). ISBN 0-7166-0294-6.

BĚLINA, Pavel, aj. *Dějiny zemí Koruny české*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 1992, ISBN 80-85192-30-6.

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BUNKE, Klaus J., aj. *The invisible EU crisis: adult illiteracy - a long underestimated problem: a reader with facts, information and solutions* [online]. Berlin: Zukunftsbau GmbH, 2012, 31 s. [cit. 2013-10-16]. Dostupné z: http://www.adam-europe.eu/prj/8623/prd/1/1/Handbook%20Europe%20Invisible%20EU%20Crisis%20FINAL_EN%202012_08.pdf

BURGESS, Simon, Deborah WILSON, a Jack WORTH. *A natural experiment in school accountability: The impact of school performance information on pupil progress* [online]. Bristol:

University of Bristol, 2010 [cit. 2013-07-13]. ISSN 1473-625X. Dostupné z:
<http://www.bristol.ac.uk/cmpo/publications/papers/2010/wp246.pdf>

CANADA, OECD. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey* [online]. Ottawa, 2005 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-603-XWE&lang=eng>

CANADA, OECD. *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey* [online]. Paris: OECD Publishing, 2011 [cit. 2013-06-08]. ISBN 978-92-64-09126-9. Dostupné z: <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-604-x&lang=eng>

CARDOSO, Manuel. *Literacy Assessment and Monitoring Programme LAMP*. [online]. UNESCO Institute for Statistics, 2012 [cit. 2013-07-14]. Dostupné z:
http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2011%20Kingston/4_UIS_Info_session_on_LAMP.pdf

ČŠI. *Zaměření a obsah výzkumu. PISA 2012: Program pro mezinárodní hodnocení žáků*. [online]. ČŠI: Česká školní inspekce, © 2011 [cit. 2013-06-30]. Dostupné z:
http://www.pisa2012.cz/?a=podrobny_popis_vyzkumu

ČŠI. *Zveřejnění výsledků mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. [online]. ČŠI: Česká školní inspekce, 2012 [cit. 2013-07-13]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Projekty-ESF/Zverejneni-vysledku-mezinarodnich-setreni-PIRLS-20>

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3.vyd. Dotisk. Praha: Karolinum, 2002, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Gramotnost. In: *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 223–229. ISBN 978-80-7367-546-2.

DUFFKOVÁ, Jana. Gramotnost. In: *Velký sociologický slovník: I. svazek A-O*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, s. 351–352. ISBN 80-7184-164-1.

DVOŘÁČEK, Jan, aj. *Masarykův slovník naučný: lidová encyklopedie všeobecných vědomostí. 1. díl*. Praha: Československý Kompas, 1925

EGER, Ludvík. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005, 171 s. ISBN 80-7043-398-1.

ERCIKAN, Kadriye, aj. *Evaluation of Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. [online]. UNESCO. Institute for Statistics, 2008 [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162673E.pdf>

EUROPEAN COMMISSION. *Education & Training: The European framework for key competences*. [online]. European Commission, 2006, 03.03.2011 [cit. 2013-08-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/key_en.htm

EUROPEAN COMMISSION. *Education & Training: The European Qualifications Framework (EQF)*. [online]. European Commission, 2008, 02.09.2013 [cit. 2013-08-11]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

EUROPEAN COMMISSION. *Europe Loves Reading*. [online]. European Commission, 2012a, 06.09.2012 [cit. 2013-07-13]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/page/europe-loves-reading_en.htm

EUROPEAN COMMISSION. *EU High Level Group of Experts on Literacy: Final Report, September 2012*. [online]. Luxembourg: European Commission, 2012b [cit. 2013-07-13]. ISBN 978-92-79-25498-7. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>

EUROPEAN COMMISSION. *EU Literacy Policies*. [online]. European Commission, 2013a, 09.07.2013 [cit. 2013-07-13]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/literacy-eu/index_en.htm

EUROPEAN COMMISSION. *Unemployment statistics*. [online]. European Commission Eurostat, 2013b, 31.07.2013 [cit. 2013-08-10]. Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/data/database

EUROPEAN UNION. REGULATION (EU) No 549/2013 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 21 May 2013: on the European system of national and regional accounts in the European Union. In: *Official Journal of the European Union*. [online]. European Union, 2013. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:174:0001:0727:EN:PDF>

FOUQUET, Emmanuel. (ed.). *Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré*. Paris: Hachette: Hachette livre, 1998. ISBN 20-128-0475-6.

FREIRE, Paulo. *Politics and education*. 1st english ed. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, c1998, 112 s. ISBN 0-87903-084-4.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary ed. New York: Continuum, c2000, 183 s. ISBN 0-8264-1276-9.

GARNIER, Yves (ed.) et Mady Vinciguerra (ed.). *Le petit Larousse 2005: en couleurs : 87000 articles, 5000 illustrations, 321 cartes, cahiers thématiques, chronologie universelle*. Éd. anniversaire 100 ans. Paris: Larousse, 2004. ISBN 2-03-53-0505-5.

GHOSE, Malini a Disha MULLICK. Empowerment in educational processes: Feminist reappropriations. In: TETT, Lyn, Mary HAMILTON, a Jim CROWTHER. *More powerful literacies*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2012, s. 147–163. ISBN 978-1-86201-584-5.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 594 s. ISBN 80-7203-124-4.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Editor Philip W Sutton. Praha: Argo, 2013, 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.

HAJKO, Vladimír. *Malá encyklopédia Slovenska: A-Ž : súhrn poznatkov o minulosti a prítomnosti Slovenska*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1987, 664 s.

HAMILTON, Mary a Lyn TETT. More powerful literacies: The policy context. In: TETT, Lyn, Mary HAMILTON, a Jim CROWTHER. *More powerful literacies*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2012, s. 31–57. ISBN 978-1-86201-584-5.

HANEMANN, Ulrike. *Looking Forward with LIFE: Global LIFE Mid-term Evaluation Report 2006-2011*. [online]. UNESCO: Institute for Lifelong Learning , 2012 [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002151/215158e.pdf>

HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007, 335 s. ISBN 80-86131-70-X.

CHINN, Deborah a Catherine MCCARTHY. All Aspects of Health Literacy Scale (AAHLS): In: *Patient education and counseling*. [online]. Elsevier Ireland Ltd., 2012, č. 2, s. 247-253. [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: [http://www.pec-journal.com/article/S0738-3991\(12\)00426-0/pdf](http://www.pec-journal.com/article/S0738-3991(12)00426-0/pdf)

IEA. *About us*. [online]. IEA: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2011a [cit. 2013-07-13]. Dostupné z: http://www.iea.nl/about_us.html

IEA. *Brief History of IEA: 50 Years of Educational Research*. [online]. IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, © 2011b [cit. 2013-06-15]. Dostupné z: http://www.iea.nl/brief_history.html

IEA. *TIMSS & PIRLS 2011: Press release*. [online]. Lynch School of Education, Boston College, 2012 [cit. 2013-07-13]. Dostupné z: <http://timssandpirls.bc.edu/data-release-2011/pdf/TIMSS-PIRLS-2011-International-Press-Release.pdf>

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

KAŠČÁK, Ondřej a Branislav PUPALA. PISA v kritickej perspektíve. In: *ORBIS SCHOLAE*. [online]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, roč. 5, č. 1, s. 53–70 [cit. 2013-06-08]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=98

KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, 211 s. ISBN 978-80-7419-031-5.

KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výťah, pojišťovna*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.

KLÍMA, J. V. *Masarykův slovník naučný: lidová encyklopedie všeobecných vědomostí. 7. díl*. Praha: Československý kompas, 1933

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Vyd. 4. Praha: SPN, 1987, 816 s.

KOČÍ, Antonín. (ed.) *Universum: Všeobecná encyklopedie. 3. díl. F–H*. 1. vyd. Praha: Odeon, 2000, 676 s. ISBN 80-207-1063-9.

KOPECKÝ, Martin. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 131 s. Andragogika. ISBN 80-86432-96-3.

KOPECKÝ, Martin. Společnost vědění. In: *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 34–38. ISBN 978-80-7367-546-2.

KROPSBAUER, František. Analfabeta. In: *Ottův slovník naučný: Illustrovaná encyklopedie obecných vědomostí. Druhý díl. Alquerie–Ažušak*. fotoreprint pův. vyd. z roku 1889. Praha: Paseka; Argo, 1996, s. 235. ISBN 80-7185-063-2.

KŘEČKOVÁ, Simona. Šetření finanční gramotnosti v rámci PISA 2012. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. [online]. Praha: GNOSIS, 2013, č. 20. [cit. 2013-08-11]. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/2013_Ucitelske_noviny_20.pdf

LEWIS, M. Paul, Gary F. SIMONS, a Charles D. Fennig (ed.). 2013. *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. [online]. Dallas, Texas: SIL International. [cit. 2013-08-02]. Dostupné z: <http://www.ethnologue.com/world>

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, 125 s. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.

LYER, Stanislav. *Francouzsko-český slovník*. 2. vyd. Praha: SPN, 1992, 751 s. ISBN 80-04-26005-5.

MALIK, Khalid. aj. *Summary Human Development Report 2013: The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World* [online]. New York, USA: United Nations Development Programme, 2013 [cit. 2013-10-16]. Dostupné z: http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013_EN_Summary.pdf

MARTIN, Michael O. a Ina V. S. MULLIS. (ed.) *TIMSS 2011 International Results in Mathematics* [online]. Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College, 2012 [cit. 2013-07-13]. ISBN 978-1-889938-63-9. Dostupné z: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf

MARTIN, Michael O. a Ina V. S. MULLIS. (ed.) *TIMSS & PIRLS: Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. [online]. Lynch School of Education, Boston College, 2013 [cit. 2013-07-13]. ISBN 978-1-889938-17-2. Dostupné z http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP_Sampling_Design.pdf

MAUBOURGUET, Patrice. (ed.). *Petit Larousse illustré: 1991*. 1. éd. Paris: Librairie Larousse, 1990. ISBN 2-03-301-191-7.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80-7357-045-9.

NILSSON, Staffan. Opinion of the European Economic and Social Committee on 'Enhancing digital literacy, e-skills and e-inclusion' (exploratory opinion). In: *Official Journal of the European Union* [online]. Brussels: European Union, 2011, 2011/C, 318/02 [cit. 2013-07-13]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:318:0009:0018:EN:PDF>

NÚV. *Rámcové vzdělávací programy*. [online]. Praha, NÚV: Národní ústav pro vzdělávání © 2013 [cit. 2013-08-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

OECD. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* [online]. Paris: OECD, 2000 [cit. 2013-06-08]. ISBN 92-64-17654-3. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/country-studies/39437980.pdf>

OECD. *Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000* [online]. Paris: OECD Publications, c2003, 389 s. [cit. 2013-07-14]. ISBN 92-641-0286-8. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/school/2960581.pdf>

OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* [online]. OECD, 27.05.2005 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

OECD. PIAAC Literacy: A Conceptual Framework. In: *OECD Education Working Papers* [online]. OECD, 20.09.2009 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/220348414075>

OECD. *PIAAC Conceptual Framework of the Background Questionnaire Main Survey* [online]. OECD, 2011 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: [http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC\(2011_11\)MS_BQ_ConceptualFramework_1%20Dec%202011.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC(2011_11)MS_BQ_ConceptualFramework_1%20Dec%202011.pdf)

OECD. *About the OECD*. [online]. Paris: OECD, 2012a [cit. 2013-06-15]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/about/history/>

OECD. *Adult Literacy*. [online]. Paris: OECD, 2012b [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/country-studies/adultliteracy.htm>

OECD. *Education at a Glance 2012: Highlights* [online]. Paris: OECD, © 2012c [cit. 2013-08-11]. ISBN 978-92-64-17957-8. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>

OECD. *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments Framework for the OECD Survey of Adult Skills* [online]. Paris: OECD Publishing, 2012d [cit. 2013-06-08]. ISBN 978-92-64-12885-9. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/literacy-numeracy-and-problem-solving-in-technology-rich-environments_9789264128859-en

OECD. *PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework* [online]. OECD, 2012e [cit. 2013-07-14]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/finance/financialeducation/oecdpsafinancialliteracyassessment.htm>

OECD. *PIAAC*. [online]. OECD, 2013a [cit. 2013-08-10]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/site/piaac/>

OECD. *PISA 2012: assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy* [online]. S.l.: OECD Publishing, 2013b [cit. 2013-08-10]. ISBN 978-92-64-19051-1. Dostupné z:

http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf

PALÁN, Zdeněk. *Strategie a rozvoj lidských zdrojů: výkladový slovník* [online]. NVF, © 2003-2009 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z:

<http://www.topregion.cz/findByFilter.do;jsessionid=FCB0460A49AA9BC03C0C66032519DBF6?sectionId=1820&limit=30>

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK, a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, 51 s. [cit. 2013-07-13]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/13433>

PERKIÖ, Mikko. A map for literacy research. In: *LLinE: Lifelong learning in Europe*. The Finnish Lifelong Learning Foundation, XVI, 3/2011, s. 132–144

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

RABUŠICOVÁ, Milada. Školní vzdělávání a funkční gramotnost. In: *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 235–241. ISBN 978-80-7367-546-2.

RABUŠICOVÁ, Milada a Pavla OPLATKOVÁ. Functional Literacy in People's Lives. In: *Journal of pedagogy / Pedagogický časopis*, Trnava: Faculty of Education, Trnava University, 2010, roč. 2010, č. 2, s. 29–51. ISSN 1338-1563.

RICHMOND, Mark, Clinton ROBINSON a Margarete SACHS-ISRAEL. *The Global Literacy Challenge: A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003 – 2012* [online]. Paris: UNESCO, 2008 [cit. 2013-10-09]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>

ROBINSON, Clinton. *Aspects of literacy assessment: Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting*. [online]. Paris: UNESCO, 2005 [cit. 2013-07-14]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>

SIMONOVÁ, Natalie. Výzkumná zpráva z šetření SIALS 1998. [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2010 [cit. 2013-09-22]. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/SIALS_zprava.pdf

SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, 179 s. ISBN 978-80-7419-070-4.

SRB, Jan. Analfabeta. In: *Ottův slovník naučný: Illustrovaná encyklopedie obecných vědomostí. Druhý díl. Alquerie–Ažušak*. fotoreprint původního vyd. z roku 1889. Praha: Paseka; Argo, 1996, s. 235–237. ISBN 80-7185-063-2.

ST. CLAIR, Ralf. *Why literacy matters: understanding the effects of literacy education for adults*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2010, 216 s. ISBN 978-1-86201-450-3.

STÖCKELOVÁ, Tereza. *Nebezpečné známosti: o vztahu sociálních věd a společnosti*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012, 110 s. ISBN 978-80-7419-095-7.

STRAKOVÁ, Jana. Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých: OECD PIAAC. In: *PIAAC: Mezinárodní výzkum dospělých* [online]. ÚIV, © 2011 [cit. 2013-08-05]. Dostupné z: <http://www.piaac.cz/prezentace>

STRAKOVÁ, Jana, Arnošt VESELÝ a Lucie KELBLOVÁ. *Dovednosti českých dospělých v mezinárodním srovnání: Hlavní zjištění výzkumu OECD PIAAC* [online]. Praha: ÚIV, 2013 [cit. 2013-10-18]. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC_hlavni_zjisti.pdf

STREET, Brian. Contexts for literacy work: New Literacy Studies, multimodality, and the "local and the global". In: TETT, Lyn, Mary HAMILTON, a Jim CROWTHER. *More powerful literacies*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2012, s. 15–30. ISBN 978-1-86201-584-5.

ŠTECH, Stanislav. PISA: Nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda?. In: *ORBIS SCHOLAE*. [online]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, roč. 5, č. 1, s. 123–133 [cit. 2013-09-20]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_1_07.pdf

TETT, Lyn, Mary HAMILTON, a Jim CROWTHER. *More powerful literacies*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2012, 232 s. ISBN 978-1-86201-584-5.

The Oxford handy dictionary. 6. ed. London: Chancellor Press, Oxford University Press, 1991. ISBN 1-85152-101-1.

TOMEK, Ivan. Kompetence. In: *Velký sociologický slovník: I. svazek A-O*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, s. 503. ISBN 80-7184-164-1.

ÚIV. *PIAAC: Mezinárodní výzkum dospělých* [online]. ÚIV, © 2011a [cit. 2013-08-10]. Dostupné z: <http://www.piaac.cz/vystupy/>

ÚIV. *PIAAC: Mezinárodní výzkum dospělých* [online]. ÚIV, © 2011b [cit. 2013-08-10]. Dostupné z: <http://www.piaac.cz/anketa>

UN General Assembly. *International Literacy Year*. [online]. United Nations, 1987 [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: <http://www.un.org/documents/ga/res/42/a42r104.htm>

UNESCO. *World illiteracy at mid-century: a statistical study* [online]. UNESCO, 1957 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002930eo.pdf>

UNESCO. *Records of the General Conference twentieth session, Paris, 24 October to 28 November 1978: [resolutions, reports and proceedings]. Annex I*. [online]. Paris: UNESCO, 1979 [cit. 2013-06-01]. ISBN 92-310-1703-9. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032E.pdf>

UNESCO. *50 Years for Education* [online]. Paris: UNESCO, 1997 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/>

UNESCO. *The Dakar Framework for Action*. [online]. UNESCO, 2000 [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

UNESCO. *EFA Global Monitoring Report 2006: Understandings of literacy*. [online]. UNESCO, 2005 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

UNESCO. *About us*. [online]. UNESCO, © 2012a [cit. 2013-06-15]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/>

UNESCO. *LAMP Literacy Assessment and Monitoring Programme*. [online]. UIS: UNESCO Institute for Statistics © 2012b [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: <http://www.uis.unesco.org/Literacy/Pages/lamp-literacy-assessment.aspx>

UNESCO. *RAMAA: Action research on measuring literacy programme participants' learning outcomes*. [online]. UIL: UNESCO Institute for Lifelong Learning, © 2013 [cit. 2013-08-12]. Dostupné z: <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/literacy-and-basic-skills/ramaa-measuring-learning-outcomes/>

- VAN DER KAMP, Max a Laurenz VEENDRICK. Different views on literacy. In: WILDEMEERSCH, Danny, Matthias FINGER, a Theo JANSEN. *Adult education and social responsibility: reconciling the irreconcilable?*. 2., rev. ed. Frankfurt am Main: Peter Lang, c2000, s. 97–115. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 36. ISBN 3-631-36016-9
- VESELÝ, Arnošt. Společnost vědění. In: ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, s. 64–84. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, ISBN 978-80-246-1486-1.
- WAGNER, Daniel A. *Monitoring and measuring literacy: Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006*. [online]. UNESCO, 2005 [cit. 2013-08-10]. Dostupné z: http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/Wagner_MeasLit_GMR06_Unesco.pdf
- WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. *Evropský univerzalizmus: rétorika moci*. Vyd. 1. Překlad Rudolf Pěvřátíl. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008, 93 s. Knižnice Sociologické aktuality. ISBN 978-80-86429-81-6.
- WB. *About WBI*. [online]. The World Bank Group, © 2012 [cit. 2013-06-30]. Dostupné z: <http://wbi.worldbank.org/wbi/about>
- WB. *Data: GDP per capita*. [online]. The World Bank Group, © 2013 [cit. 2013-08-05]. Dostupné z: http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?order=wbapi_data_value_2012+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=desc
- WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. 2., opravené vydání. Praha: OIKOYMENH, 2009, 351 s. ISBN 978-80-7298-389-6.
- WICKENS, Corrine M. a Jennifer A. SANDLIN. Literacy for what? Literacy for whom? In: *Adult Education Quarterly*. [online]. 2007, roč. 57, č. 4, s. 275–292. [cit. 2013-07-23]. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=038ebfcf-600f-47be-9e7d-13e62edbbedb%40sessionmgr112&hid=103>
- WILDOVÁ Radka a Zdeněk KŘIVÁNEK. Základy gramotnosti: počáteční čtenářská gramotnost. In: *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 230–234. ISBN 978-80-7367-546-2.

7 Přílohy

Příloha A: Obrázky

Swimmer completes Manhattan marathon

The Associated Press

NEW YORK – University of Maryland senior Stacy Chanin on Wednesday became the first person to swim three 28-mile laps around Manhattan.

Chanin, 23, of Virginia, climbed out the East River at 96th Street at 9:30 p.m. She began the swim at noon on Tuesday.

A spokesman for the swimmer, Roy Brunett, said Chanin had kept up her strength with “banana and honey sandwiches, hot chocolate, lots of water and granola bars.”

Chanin has twice circled Manhattan before and trained for the new feat by swimming about 28.4 miles a week.

The Yonkers native has competed as a swimmer since she was 15 and hoped to persuade Olympic authorities to add a long-distance swimming event.

The Leukemia Society of America solicited pledges for each mile she swam.

In July 1983, Julie Ridge became the first person to swim around Manhattan twice. With her three laps, Chanin came up just short of Diana Nyad’s distance record, set on a Florida-to-Cuba swim.

Task: Underline the sentence that tells what Ms. Chanin ate during the swim.

The following changes or adaptations were allowed:

May delete “The Associated Press.”

May change 28-mile to 45-km.

May change 9:30 p.m. to 21.30.

May change 28.4 miles to 45.7 km.

Comments: The article shall appear in the bottom right-hand corner of page 2 of the newspaper. The items eaten by Ms. Chanin must be written in a sentence that appears in the 3rd paragraph of the first column.

The description of what the task was trying to measure was provided by:

This is a locate task.

Directive specifies that a single sentence must be located in article in newspaper.

Article is relatively short making the locate task easier.

No exact match between question and text (for example, can’t match on “ate”).

Low-level inference required (banana, etc. = food = ate).

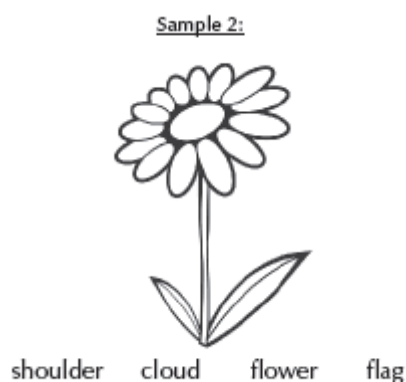
No other food mentioned in the article to act as a distractor.

Obr. 1: IALS Příklad úkolu s pokyny a popisem měřené dovednosti (OECD, 2000, s. 108)

Box B. Five Levels of Literacy

- *Level 1* indicates persons with very poor skills, where the individual may, for example, be unable to determine the correct amount of medicine to give a child from information printed on the package.
- *Level 2* respondents can deal only with material that is simple, clearly laid out, and in which the tasks involved are not too complex. It denotes a weak level of skill, but more hidden than Level 1. It identifies people who can read, but test poorly. They may have developed coping skills to manage everyday literacy demands, but their low level of proficiency makes it difficult for them to face novel demands, such as learning new job skills.
- *Level 3* is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society. It denotes roughly the skill level required for successful secondary school completion and college entry. Like higher levels, it requires the ability to integrate several sources of information and solve more complex problems.
- *Levels 4 and 5* describe respondents who demonstrate command of higher-order information processing skills.

Obr. 2: IALS Pět úrovní gramotnosti (OECD, 2000, s. xi)



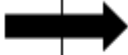
Obr. 3: PIAAC Komponenty čtení (OECD, 2012d, s. 29)

Sample passage:

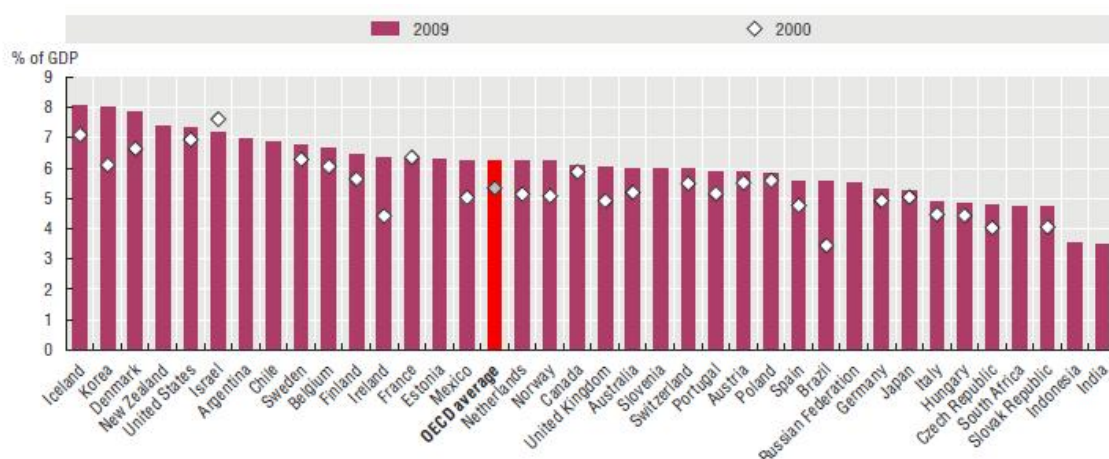
To the editor: Yesterday, it was announced that the cost of riding the bus will increase. The price will go up by twenty percent starting next wife / month. As someone who rides the bus every day, I am upset by this foot / increase. I understand that the cost of gasoline / student has risen. I also understand that riders have to pay a fair price / snake for bus service. I am willing to pay a little more because I rely on the bus to get to object / work. But an increase / uncle of twenty percent is too much.

This increase is especially difficult to accept when you see the city's plans to build a new sports stadium. The government will spend millions on this project even though we already have a science / stadium. If we delay the stadium, some of that money can be used to offset the increase in bus fares / views. Then, in a few years, we can decide if we really do need a new sports cloth / arena. Please let the city council know you care about this issue by attending the next public meeting / frames.

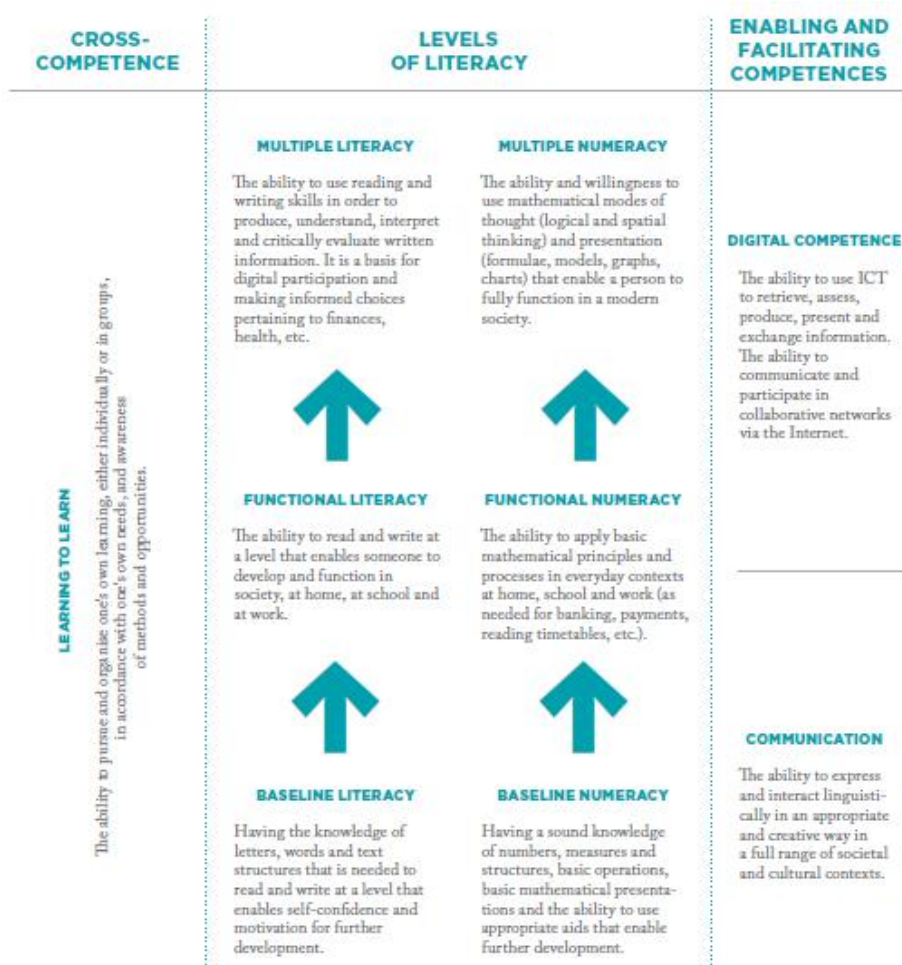
Obr. 4: PIAAC Komponenty čtení – souvislý text (OECD, 2012d, s. 30)

Míra gramotnosti		Dovednosti
počet negramotných		škála
sebehodnocení		testování
dichotomie		kontinuum
jedna dimenze		souvislý text nesouvislý text komponenty čtení psaní počítání

Obr. 5: LAMP Posun v pojetí gramotnosti UNESCO (podle Cardoso, 2012, s. 5)



Obr. 6: Trend ve vývoji výdajů na vzdělávání v zemích OECD v % HDP (OECD, 2012c, s. 46–47)



Obr. 7: Model gramotnosti EU (European Commission, 2012b, s. 103)

Příloha B: Tabulky

Tab. 1: IALS Výsledky zemí dle diferenciacího vzdělávacího systému (Simonová, 2011, s. 74)

	Nediferencovaný systém	Diferencovaný systém	Nevyhraněný systém	Populační průměr celkové funkční gramotnosti
Norsko	X			294,1
Švédsko	X			293,4
Dánsko	X			289,1
Finsko	X			288,0
USA	X			272,2
Nový Zéland	X			271,7
Kanada	X			269,9
Irsko	X			263,2
Německo		X		284,7
Česká republika		X		283,5
Nizozemí		X		281,4
Belgie (Flandry)		X		277,3
Švýcarsko		X		271,1
Maďarsko		X		253,8
Anglie			X	267,2
Severní Irsko			X	265,0
Itálie			X	243,7
Slovinsko			X	234,8
Polsko			X	229,4
Portugalsko			X	224,8
Chile			X	216,5

Tab. 2: Výsledky TIMSS a PIRLS 2011 (ČŠI, 2012)

Průměrné výsledky jednotlivých zemí								
PIRLS/ČTENÍ			TIMSS/MATEMATIKA		TIMSS/PŘÍRODOVĚDA			
Země	Průměr		Země	Průměr	Země	Průměr		
Hongkong	571	▲	Singapur	606	▲	Korejská republika	587	▲
Rusko	568	▲	Korejská republika	605	▲	Singapur	583	▲
Finsko	568	▲	Hongkong	602	▲	Finsko	570	▲
Singapur	567	▲	Tchaj-wan	591	▲	Japonsko	559	▲
Severní Irsko	558	▲	Japonsko	585	▲	Rusko	552	▲
USA	556	▲	Severní Irsko	562	▲	Tchaj-wan	552	▲
Dánsko	554	▲	Belgie (vlámská)	549	▲	USA	544	▲
Chorvatsko	553	▲	Finsko	545	▲	Česká republika	536	
Tchaj-wan	553	▲	Anglie	542	▲	Hongkong	535	
Irsko	552		Rusko	542	▲	Maďarsko	534	
Anglie	552		USA	541	▲	Švédsko	533	
Kanada	548		Nizozemsko	540	▲	Slovensko	532	
Nizozemsko	546		Dánsko	537	▲	Rakousko	532	
ČR	545		Litva	534	▲	Nizozemsko	531	
Švédsko	542		Portugalsko	532	▲	Anglie	529	▼
Itálie	541		Německo	528	▲	Dánsko	528	▼
Německo	541		Irsko	527	▲	Německo	528	▼
Izrael	541		Srbsko	516		Itálie	524	▼
Portugalsko	541		Austrálie	516		Portugalsko	522	▼
Maďarsko	539		Maďarsko	515		Slovinsko	520	▼
Slovensko	535	▼	Slovinsko	513		Severní Irsko	517	▼
Bulharsko	532	▼	Česká republika	511		Irsko	516	▼
Nový Zéland	531	▼	Rakousko	508		Chorvatsko	516	▼
Slovinsko	530	▼	Itálie	508		Austrálie	516	▼
Rakousko	529	▼	Slovensko	507		Srbsko	516	▼
Litva	528	▼	Švédsko	504	▼	Litva	515	▼
Austrálie	527	▼	Kazachstán	501		Belgie (vlámská)	509	▼
Polsko	526	▼	Malta	496	▼	Rumunsko	505	▼
Francie	520	▼	Norsko	495	▼	Španělsko	505	▼
Španělsko	513	▼	Chorvatsko	490	▼	Polsko	505	▼
Norsko	507	▼	Nový Zéland	486	▼	Nový Zéland	497	▼
Belgie (fr.)	506	▼	Španělsko	482	▼	Kazachstán	495	▼
Rumunsko	502	▼	Rumunsko	482	▼	Norsko	494	▼
Gruzie	488	▼	Polsko	481	▼	Chile	480	▼
Malta	477	▼	Turecko	469	▼	Thajsko	472	▼
Trinidad a Tobago	471	▼	Ázerbájdžán	463	▼	Turecko	463	▼
Ázerbájdžán	462	▼	Chile	462	▼	Gruzie	455	▼
Írán	457	▼	Thajsko	458	▼	Írán	453	▼
Kolumbie	448	▼	Arménie	452	▼	Bahrajn	449	▼
Spojené arabské emiráty	439	▼	Gruzie	450	▼	Malta	446	▼
Saúdská Arábie	430	▼	Bahrajn	436	▼	Ázerbájdžán	438	▼
Indonésie	428	▼	Spojené arabské emiráty	434	▼	Saúdská Arábie	429	▼
Katar	425	▼	Írán	431	▼	Spojené arabské emiráty	428	▼
Omán	391	▼	Katar	413	▼	Arménie	416	▼
Maroko	310	▼	Saúdská Arábie	410	▼	Katar	394	▼
			Omán	385	▼	Omán	377	▼
			Tunisko	359	▼	Kuvajt	347	▼
			Kuvajt	342	▼	Tunisko	346	▼
			Maroko	335	▼	Maroko	264	▼
			Jemen	248	▼	Jemen	209	▼
Průměr školy je 500								

Průměrný výsledek země je statisticky významně

▲ lepší než výsledek ČR

▼ horší než výsledek ČR

 lepší než průměr škály

horší než průměr škály

Tab. 3: Výsledky PISA 2009 (podle Palečková, Tomášek, Basl, 2010)

Čtenářská gramotnost			Matematická gramotnost			Přírodovědná gramotnost		
Korejská republika	539	▲	Korejská republika	546	▲	Finsko	554	▲
Finsko	536	▲	Finsko	541	▲	Japonsko	539	▲
Kanada	524	▲	Lichtenštejnsko	536	▲	Korejská republika	538	▲
Nový Zéland	521	▲	Švýcarsko	534	▲	Nový Zéland	532	▲
Japonsko	520	▲	Japonsko	529	▲	Kanada	529	▲
Austrálie	515	▲	Kanada	527	▲	Estonsko	528	▲
Nizozemsko	508	▲	Nizozemsko	526	▲	Austrálie	527	▲
Belgie	506	▲	Nový Zéland	519	▲	Nizozemsko	522	▲
Norsko	503	▲	Belgie	515	▲	Německo	520	▲
Estonsko	501	▲	Austrálie	514	▲	Lichtenštejnsko	520	▲
Švýcarsko	501	▲	Estonsko	512	▲	Švýcarsko	517	▲
Polsko	500	▲	Německo	513	▲	Velká Británie	514	▲
Island	500	▲	Island	507	▲	Slovensko	512	▲
USA	500	▲	Dánsko	503	▲	Polsko	508	▲
Švédsko	497	▲	Slovensko	501	▲	Irsko	508	○
Německo	497	▲	Norsko	498	○	Belgie	507	○
Irsko	496	▲	Francie	497	○	Maďarsko	503	○
Francie	496	▲	Slovensko	497	○	USA	502	○
Dánsko	495	▲	Rakousko	496	○	Česká republika	500	
Velká Británie	494	▲	Polsko	495	○	Norsko	500	○
Maďarsko	494	▲	Švédsko	494	○	Dánsko	499	○
Portugalsko	489	▲	Česká republika	493		Francie	498	○
Itálie	486	▲	Velká Británie	492	○	Island	496	○
Slovensko	483	○	Maďarsko	490	○	Švédsko	495	○
Řecko	483	○	Lucembursko	489	○	Rakousko	494	○
Španělsko	481	○	USA	487	○	Portugalsko	493	○
Česká republika	478		Irsko	487	○	Slovensko	490	▼
Slovensko	477	○	Portugalsko	487	○	Itálie	489	▼
Israel	474	○	Španělsko	483	▼	Španělsko	488	▼
Lucembursko	472	○	Itálie	483	▼	Lucembursko	484	▼
Rakousko	470	○	Řecko	466	▼	Řecko	470	▼
Turecko	464	▼	Turecko	445	▼	Turecko	454	▼
Chile	449	▼	Chile	421	▼	Chile	447	▼
Mexiko	425	▼	Mexiko	419	▼	Mexiko	416	▼

Průměrný výsledek země

- je nad průměrem zemí OECD
- není statisticky významně rozdílný od průměru OECD
- je pod průměrem zemí OECD
- ▲ je statisticky významně lepší než výsledek ČR
- není statisticky významně rozdílný od výsledku ČR
- ▼ je statisticky významně horší než výsledek ČR

Tab. 4: Úroveň gramotnosti dospělých v zemích LIFE dle genderu od EFA Dakar Forum 2000 (Hanemann, 2012, s. 28)

Country	Literacy rate / GPI			% of females in illiterate population		
	1994-2004 [A]	2005-2009 [B]	Progress [B-A]	1994-2004 [C]	2005-2009 [D]	Changes [C-D]
Afghanistan	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	0.76	0.84	0.08	55.7	55.1	0.6
Benin	0.49	0.54	0.05	60.1	60.6	-0.5
Brazil	1.00	1.00	0.00	50.4	50.4	0.0
Burkina Faso	0.52	0.59	0.07	55.8	56.2	-0.4
Central African Republic	0.53	0.61	0.08	67.4	66.4	1.0
Chad	0.46	0.52	0.06	58.3	58.8	-0.4
China	0.91	0.94	0.03	72.5	73.5	-1.0
Democratic Republic of the Congo	0.67	0.73	0.06	71.6	66.6	5.0
Djibouti	...	...	...	...	...	...
Egypt	0.65	0.77	0.13	63.3	62.5	0.8
Eritrea	0.62	0.72	0.10	65.2	68.0	-2.9
Ethiopia	0.46	0.43	-0.03	61.4	59.2	2.1
Gambia	0.51	0.62	0.11	60.4	61.1	-0.7
Guinea	0.43	0.55	0.13	58.8	59.2	-0.4
Guinea-Bissau	0.48	0.57	0.09	64.0	66.0	-2.0
Haiti	...	0.84	...	...	55.8	...
India	0.65	0.68	0.02	64.7	65.1	-0.4
India	0.65	0.68	0.02	64.7	65.1	-0.4
Indonesia	0.92	0.93	0.01	69.2	70.6	-1.4
Iran, Islamic Republic of	0.84	0.90	0.06	63.4	63.6	-0.2
Iraq	0.76	0.81	0.05	69.5	68.7	0.8
Madagascar	0.85	0.91	0.06	60.0	54.6	5.4
Mali	0.49	0.52	0.04	57.1	57.2	-0.1
Mauritania	0.73	0.78	0.05	58.6	58.1	0.5
Morocco	0.60	0.64	0.04	65.1	65.8	-0.7
Mozambique	0.51	0.59	0.09	68.8	68.5	0.4
Nepal	0.56	0.65	0.09	64.7	66.7	-2.0
Niger	1.00	0.35	-0.65	51.1	60.8	-9.7
Nigeria	0.65	0.69	0.04	63.5	64.4	-0.9
Pakistan	0.53	0.58	0.06	59.5	64.4	-4.9
Papua New Guinea	0.80	0.89	0.09	56.6	54.2	2.4
Senegal	0.57	0.63	0.05	60.0	62.7	-2.7
Sierra Leone	0.52	0.57	0.05	60.8	61.7	-0.9
South Sudan	...	...	...	...	...	...
Sudan	0.73	0.76	0.04	62.8	65.8	-2.9
Yemen	0.48	0.56	0.08	71.2	73.1	-1.9

Tab. 5: Úroveň gramotnosti dospělých v zemích LIFE od EFA Dakar Forum 2000
(Hanemann, 2012, s. 26)

Country	Literacy rate (%)			Reported illiterate population (in 1,000)		
	1994-2004 [A]	2005-2009 [B]	Progress [B-A]	1994-2004 [C]	2005-2009 [D]	Changes [C-D]
Afghanistan	...	...	n/a	...	...	n/a
Bangladesh	47.5	55.9	8.4	48,059	49,036	increased
Benin	34.7	41.7	7.0	2,555	2,969	increased
Brazil	88.6	90.0	1.4	15,089	14,089	decreased
Burkina Faso	21.8	28.7	6.9	5,401	5,646	increased
Central African Republic	50.6	55.2	4.6	1,075	1,175	increased
Chad	28.4	33.6	5.2	3,743	4,039	increased
China	90.9	94.0	3.1	85,307	64,604	decreased
Democratic Republic of the Congo	67.2	66.8	-0.4	8,916	11,685	increased
Djibouti	...	...	n/a	...	...	n/a
Egypt	55.6	66.4	10.8	17,620	17,816	increased
Eritrea	52.5	66.6	14.1	1,070	992	decreased
Ethiopia	35.9	29.8	-6.1	25,485	28,929	increased
Gambia	36.8	46.5	9.7	469	526	increased
Guinea	29.7	39.5	9.8	3,466	3,487	increased
Guinea-Bissau	41.4	52.2	10.8	438	442	increased
Haiti	...	48.7	n/a	...	3,054	n/a
India	61.0	62.8	1.7	269,823	283,105	increased
Indonesia	90.4	92.2	1.8	14,824	12,858	decreased
Iran, Islamic Republic of	77.0	85.0	8.0	11,099	8,292	decreased
Iraq	74.1	78.1	4.0	3,649	3,975	increased
Madagascar	70.7	64.5	-6.2	2,440	3,978	increased
Mali	24.0	26.2	2.2	4,719	4,966	increased
Mauritania	51.2	57.5	6.2	731	847	increased
Morocco	52.3	56.1	3.8	9,945	10,075	increased
Mozambique	48.2	55.1	6.9	5,732	5,763	increased
Nepal	48.6	59.1	10.5	7,646	7,604	decreased
Niger	9.4	28.7	19.3	5,315	4,767	decreased
Nigeria	54.8	60.8	6.0	34,272	34,842	increased
Pakistan	42.7	55.5	12.8	46,625	50,020	increased
Papua New Guinea	57.3	60.1	2.8	1,351	1,618	increased
Senegal	39.3	49.7	10.4	3,440	3,538	increased
Sierra Leone	34.8	40.9	6.1	1,842	1,905	increased
South Sudan	...	...	n/a	...	...	n/a
Sudan	61.3	70.2	8.9	7,701	7,667	decreased
Yemen	54.8	62.4	7.6	4,964	4,988	increased